



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**O PROFESSOR EM CONTEXTO TEIP: AÇÕES CONDUCENTES AO
SUCESSO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Sara Edviges Monteiro Lourenço

Porto, julho de 2015



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**O PROFESSOR EM CONTEXTO TEIP: AÇÕES CONDUCENTES AO
SUCESSO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Sara Edviges Monteiro Lourenço

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor Joaquim Machado

Porto, julho de 2015

Agradecimentos

Apenas umas breves palavras de agradecimento, pois extensos são os seus significados.

Ao Professor Doutor Joaquim Machado, pela excelente orientação, pelo acompanhamento sempre presente, pelo conhecimento partilhado, pelo incentivo e apoio que se revelaram determinantes para que a concretização deste projeto fosse possível.

À Universidade Católica do Porto por ter aprovado esta investigação e me ter permitido crescer pessoal e profissionalmente.

Aos diretores, professores e alunos, pela generosidade com que aceitaram colaborar nesta investigação, tornando possível a sua realização.

Às minhas amigas e colegas, Sandra e Paula, pela amizade e partilha, pelo apoio e palavras de incentivo nos momentos de desânimo.

À minha família e amigos que na sua grande diversidade se revelaram unânimes no apoio à minha determinação em realizar este trabalho.

Ao Duarte, por todo o amor e apoio incondicional.

À Francisca e ao Dinis, por me ensinarem a amar até ao *infinito mais além*.

Resumo

Nos últimos anos, os professores e a qualidade da prática docente tornaram-se o foco de amplo debate sobre políticas de ensino. As atividades que os professores desenvolvem têm sido alvo de diversas investigações que procuraram compreender o seu efeito nas aprendizagens dos alunos, sendo apontadas como fatores que têm influência nos seus rendimentos escolares. É precisamente na ação dos professores que o presente estudo centraliza a sua linha de pesquisa, particularmente na vontade de compreender o perfil do professor promotor do sucesso escolar dos alunos, em contexto TEIP.

Neste domínio, o estudo aqui apresentado visa compreender que variáveis caracterizam o papel do professor no sucesso escolar dos alunos de dois Agrupamentos de Escolas TEIP.

Optando por uma metodologia qualitativa, procurou-se, através da realização de entrevistas semiestruturadas a diretores, professores e alunos, identificar que características possuem os docentes destes estabelecimentos que conseguem promover os índices de motivação e aprendizagem dos alunos.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que as estratégias de ensino que produzem mais efeitos positivos nas aprendizagens são aquelas que se baseiam na participação ativa dos alunos e na utilização de diferentes recursos didáticos. Por outro lado, o estudo evidencia a importância que a afetividade assume no desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade e a sua influência na motivação e no rendimento escolar dos alunos.

Palavras-chave: sucesso escolar, professor eficaz, relação pedagógica, estratégias de ensino

Abstract

In recent years, teachers and the quality of teaching have become the focus of extensive debate on education policies. The activities that teachers develop have been the subject of several investigations that sought to understand its effect on student learning overall. Such activities are identified as factors that have an impact on the school's income. It is precisely in the action of the teachers that this study focuses its line of research, particularly in the desire to understand the promoter teacher profile in the academic success of its students, in TEIP context.

In this area, the study presented here aims to understand which variables characterize the teacher's role in the academic success of students in two groups of TEIP Schools.

Opting for a qualitative methodology, the study was carried out with semi-structured interviews with principals, teachers and students in order to identify specific characteristics of these particular teachers that can affect positively the students learning and promote levels of motivation and learning's.

The results allow us to conclude that the teaching strategies that produce more positive effects on learning are those that are based on the active participation of students and the use of different teaching resources and methods. On the other hand, the study shows the importance that the affection assumes on the development of a pedagogical relationship quality and its influence on motivation and academic performance of students.

Key-words: school success; effective teacher; pedagogical relationship; learning strategies

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice	iv
Lista de siglas	vii
Introdução	1
I. Políticas de Democratização da Educação	4
1. A generalização da educação primária e pós-primária	4
2. A seletividade escolar	7
3. As respostas escolares ao insucesso académico dos alunos.....	9
4. Políticas de educação prioritária	12
4.1 Estados Unidos.....	13
4.2 Inglaterra.....	14
4.3 França.....	16
4.4 Portugal	17
5. Organização da escola e a exclusão relativa.....	17
II. Educação Prioritária e diferenciação curricular	21
1. Evolução das políticas de Educação Prioritária em Portugal	21
1.1 Da igualdade de acesso à emergência de escolas prioritárias	21
1.2 A criação de territórios educativos de intervenção prioritária.....	23
1.3 Relançamento do Programa TEIP	25
2. Autonomia da escola e projeto educativo	27
3. A necessidade de diferenciação pedagógica e curricular	31
III. O professor e o sucesso escolar	33
1. As múltiplas facetas do sucesso escolar.....	34
2. O efeito professor sobre o rendimento dos alunos.....	35
3. O professor como pessoa	39
3.1 A indisciplina	41

3.2 A desmotivação	43
4. O professor como profissional	44
4.1 Professor como profissional reflexivo	45
4.2 Estratégias de ensino	47
4.3 Diferenciação pedagógica	50
5. Interação docente	54
5.1 O trabalho colegial dos professores.....	54
5.2. Organização da escola em Equipas Educativas.....	59
IV. Metodologia e Contextualização do Estudo	61
1. Opções metodológicas e objetivos de estudo	61
2. Contextualização do estudo	63
2.1 A Escola A	63
2.2. A Escola Z	64
3. Técnicas de recolha de informação	65
3.1 Análise documental.....	66
3.2 Entrevistas semiestruturadas.....	66
4. Tratamento dos dados	68
5. Limitações e potencialidades do estudo	72
V. A voz dos atores	74
1. Caraterísticas do Contexto.....	74
2. Atribuição dos docentes às turmas	78
3. Dificuldades dos docentes	79
4. Dificuldades dos alunos	83
5. Fatores de sucesso.....	84
6. Estratégias de ensino.....	85
7. Práticas pedagógicas eficazes.....	88
8. Materiais de trabalho.....	89
9. Organização da sala de aula	90
10. Estratégias de motivação.....	91
11. Apoio aos alunos.....	95
12. Abordagem e gestão das diferenças.....	96

13. Ambiente de aprendizagem	100
14. Gestão de conflitos	103
15. Relação pedagógica	105
16. Características do professor eficaz.....	108
Conclusão	112
Bibliografia.....	118
Legislação consultada.....	129

Índice de quadros

Quadro I	11
Quadro II	69

Índice de figuras

Figura 1	34
Figura 2	52

Lista de siglas

ASE	Ação Social Escolar
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
DGESTE	Direção de Serviços Região Norte da Direção Geral de Estabelecimentos Escolares
DREN	Direção Regional de Educação do Norte
EAZ	<i>Educational Action Zones</i>
GAM	Gabinete de Acompanhamento Multidisciplinar
PEA	Projeto Educativo da Escola A
PEZ	Projeto Educativo da Escola Z
PEPT	Programa Educação Para Todos
PIPSE	Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo
PPT	Programa Português Para Todos
REP	Réseaux d'Education Prioritaire
RIZ	Regulamento Interno da escola Z
RSI	Rendimento Social de Inserção
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
TEIP 2	Território Educativo de Intervenção Prioritária 2º Geração
TEIP 3	Território Educativo de Intervenção Prioritária 3º Geração
ZEP	<i>Zone d'Education Prioritaire</i>

Introdução

O sucesso escolar e os fatores que promovem as aprendizagens nos alunos constituem um dos principais focos da investigação de natureza educacional e social e da orientação das políticas educativas.

É na abrangência desta orientação, que as políticas educacionais criaram, em 1996, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), com o principal objetivo de promover o sucesso educativo dos alunos integrados em meios socioeconómicos particularmente desfavorecidos, especialmente de jovens em riscos de exclusão social e escolar. Esta problemática, decorrente da heterogeneidade da escola de massas, coloca inicialmente em evidência o papel da escola em compensar os défices dos alunos com mais dificuldades. Desta forma, a missão das escolas passa por viabilizar o sucesso educativo de todos, investindo na promoção de uma verdadeira equidade, atenuando assim as assimetrias da sociedade. É no seio desta realidade que surgem as políticas de educação prioritária que assentes em medidas de discriminação positiva visam combater a exclusão e o abandono escolar e promover o sucesso dos alunos.

É precisamente no âmbito nestes contextos, marcados à partida por condições propícias ao insucesso (condições sociais, económicas, culturais e familiares), que nos parece pertinente estudar os fatores preditores do sucesso escolar dos alunos, mais especificamente fatores relativos ao professor. O facto de optarmos por fatores pertencentes ao domínio do professor (e não ao domínio do aluno ou do estabelecimento de ensino) não significa que analisemos o sucesso escolar sob um olhar unidirecional. Significa antes que na inviabilidade de contemplar todas as dimensões, optou-se, ainda que de uma forma parcelar, compreender e explicar o sucesso escolar.

Assumimos, de acordo com a literatura revisitada, que os professores e a qualidade das suas práticas são determinantes no desempenho escolar dos alunos. Desta forma, prendeu-nos a vontade de conhecer *qual o perfil do professor promotor do sucesso escolar dos alunos*, através da perceção dos

próprios alunos, diretores e professores das duas escolas TEIP que serviram de cenário ao nosso estudo.

A presente dissertação encontra-se organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo, intitulado **Políticas de Democratização da Educação**, analisa as políticas de educação prioritária e a forma como a escola se reorganizou no combate ao insucesso académico dos alunos, decorrente do processo de democratização e massificação do ensino.

No capítulo II, **Educação Prioritária e diferenciação curricular**, efetuamos uma análise evolutiva das políticas de Educação Prioritária em Portugal e abordamos os contornos da organização da escola face a uma autonomia relativa que lhe é concedida, nos domínios do projeto educativo, diferenciação pedagógica e gestão curricular.

O capítulo III, intitulado **O professor e o sucesso escolar**, analisa o sucesso escolar numa vertente multidimensional e apresenta os contributos da investigação educacional na implicação das ações do professor no sucesso escolar. São, também, abordadas algumas competências do professor como pessoa e do professor como profissional que colocam em evidência o papel decisivo dos docentes nos índices de motivação e aprendizagens dos alunos.

No Capítulo IV, **Metodologia e Contextualização do Estudo**, apresentamos o desenho da investigação e as suas diferentes etapas. Formulamos os objetivos e as questões do estudo e apresentamos a contextualização do projeto. É ainda apresentada a informação detalhada sobre instrumentos que operacionalizaram a nossa investigação assim como sobre os procedimentos de recolha e de análise dos dados. Ainda neste capítulo são focadas as limitações e as potencialidades do estudo.

O capítulo V, **A voz dos atores**, é dedicado à apresentação dos resultados obtidos através da análise de conteúdo efetuada para o tratamento das entrevistas realizadas aos diretores, professores e alunos. Apresentamos e analisámos os resultados com base nas seguintes categorias: características do contexto, atribuição dos docentes às turmas, dificuldades do professor, dificuldades dos alunos, fatores de sucesso, estratégias de ensino, práticas pedagógicas eficazes, materiais de trabalho, organização da sala de aula, estratégias de motivação, apoio aos alunos, abordagem e gestão das

diferenças, ambiente de aprendizagem, gestão de conflitos, relação pedagógica e características do professor eficaz.

Por fim, na **Conclusão**, tecemos algumas considerações finais emergentes dos dados obtidos e apresentamos as respostas que o nosso estudo possibilitou obter às questões de investigação traçadas inicialmente.

Políticas de Democratização da Educação

A responsabilidade de superar as desigualdades sociais atribuída às escolas está na base da universalização da escola primária e, posteriormente, da escola secundária. Como afirmam Formosinho e Machado (2011), “a universalização da escola é a faceta mais visível da democratização da educação” (p.16).

A universalização do direito à educação é uma das concretizações mais significativas resultantes da modernização das sociedades, sendo hoje a liberdade para aprender entendida como um elemento fundamental na concretização dos direitos cívicos e políticos (Sebastião & Correia, s/d, p.1).

Neste capítulo, reflete-se sobre a democratização da educação, que, nas suas origens, obedeceu a preocupações essencialmente políticas plasmadas numa prática de expansão da rede escolar de forma a garantir-se, a todos, o acesso à educação. Acontece que este mesmo acesso nem sempre se veio a traduzir num concomitante sucesso e, no processo de generalização da escola, a escola pensada para diminuir disparidades entre pessoas desenvolveu algumas práticas que mantêm, mascaram ou acentuam as diferenças.

1. A generalização da educação primária e pós-primária

Os contornos da democratização do ensino apresentam uma história já extensa no debate educativo português, estando intimamente ligados aos conceitos de universalização e massificação da escola.

Foi na segunda metade do século XX que foi alcançada a universalização do ensino primário e esta induziu um forte crescimento do secundário. Nesta conjuntura, originou-se um intenso debate político sobre o papel da educação no desenvolvimento económico e social, sendo a noção de democratização baseada na conceção de igualdade de oportunidades no acesso à educação. É também neste período, mais concretamente em 1964,

que se assiste ao alargamento do ensino obrigatório de quatro para seis anos, com a reforma protagonizada pelo ministro Galvão Teles.

Na década de 70, em pleno regime de Marcelo Caetano, sob a tutela do Ministro da Educação Veiga Simão é publicada a Lei nº 5/73, de 25 de julho, que consagra importantes alterações ao nível do ensino pré-primário e secundário. Neste quadro contextual, procurava-se desenvolver dinâmicas conducentes à expansão da escolarização, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, e à democratização do ensino (Cabral 2014, p.36) onde se visava a gratuidade, a igualdade de oportunidades e a promoção de alunos e professores. A democratização do ensino firma-se numa política de alargamento da escolaridade obrigatória, de seis para oito anos, e numa expansão quantitativa dos estabelecimentos, alimentada por uma conceção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades, que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização (Formosinho & Machado, 2011).

De facto, esta Lei decretava que no domínio da ação educativa, incumbe ao Estado: “assegurar a todos os portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um” (Capítulo I, Base II, alínea a); e “tornar efetiva a obrigatoriedade de uma educação generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos.” (ibidem, alínea b). Basicamente, esta Lei visava a democratização do ensino no contexto de uma sociedade autoritária, monolítica e ditatorial.

Embora esta reforma não se viabilize, os seus princípios mantêm-se e concretizam-se mais tarde, com a revolução de 25 de abril de 1974, em que a escola surge enquanto instrumento de renovação de ideais para a edificação de uma sociedade socialista. Neste período, surge uma nova vaga de liberdade que se faz sentir particularmente nas escolas, insurgindo-se com um vasto leque de experiências revolucionárias e inovadoras, muitas delas com o intuito de envolver as micro - sociedades regionais.

Com a revolução, surge a nova Constituição Portuguesa em 1976, que virá a ser sujeita a várias revisões até 2001. No seu artigo 73.º, proclama a “igualdade de oportunidades, a superação de desigualdades económicas,

sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva”. Contudo, a democratização da educação, não foi um processo fácil. Segundo Bettencourt (1999),

Enquanto os outros países da Europa fizeram o processo de democratização ao longo das décadas, Portugal teve de o fazer muito rapidamente. Os edifícios escolares e os equipamentos não puderam dar respostas apesar dos significativos investimentos portugueses e comunitários realizados (...) a sobrelotação, a degradação dos espaços, os regimes duplos e até triplos, a desumanização dos ambientes escolares foram consequências para as quais nem sempre se encontraram respostas adequadas (p. 28).

Em 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, que alarga a escolaridade obrigatória para nove anos e institui uma nova estrutura do sistema educativo, que integra a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior: o ensino básico é de nove anos, organiza-se em três ciclos (1.º ciclo, de 4 anos; 2.º ciclo, de 2 anos e 3.º ciclo, de 3 anos) e é universal, obrigatório e gratuito; e o ensino secundário é de três anos, a sua frequência é facultativa e divide-se em cursos orientados para o prosseguimento de estudos e cursos predominantemente orientados para a vida ativa; o ensino superior realiza-se a nível universitário e politécnico.

Durante a década de 80 sucessivas leis estenderam os benefícios da educação básica pública a um público mais amplo. Em 1987, é garantido o direito de acesso à educação gratuita para crianças com necessidades especiais e em 1989 foi decretado o acesso à escolaridade obrigatória gratuita para os filhos de trabalhadores imigrantes de países membros da Comunidade Económica Europeia.

É a partir dos anos 90, sob o impulso da Declaração Final da Conferência da UNESCO, realizada em Salamanca em junho de 1994, que o

governo alarga o conceito de Educação para Todos e coloca nas turmas regulares as crianças com necessidades educativas especiais, aderindo à ideia da “inclusão” na escola de todas as crianças em idade escolar, independentemente das suas características específicas (Machado, 2010, p.41)

No ano 2009, através da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, o XVIII Governo alargou a escolaridade obrigatória até aos doze anos de escolaridade, terminando esta com a obtenção do diploma de curso correspondente ao nível secundário ou no momento do ano escolar em que o aluno atinja a maioridade. Também é generalizada a educação pré-escolar gratuita para todas as crianças de cinco anos.

2. A seletividade escolar

Ao longo do século XX, a escola pública passou por diversas transformações cuja compreensão pode ser sintetizada “numa fórmula breve segundo a qual a escola passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se atualmente num contexto de incertezas” (Canário *et al.*, 2001, p.14). Segundo Canário *et al.*, a escola das certezas corresponde à escola da primeira metade do século XX: uma escola que, apesar do seu carácter elitista, não aparecia comprometida com a produção de injustiças sociais, favorecendo até alguns percursos de mobilidade social ascendente (*Idem*, *Ibid.*, p.15). Era portanto uma escola só para alguns, em que os “outros”, os que não chegavam lá, viviam uma situação de uma certa resignação: a partir de um determinado grau de ensino a escola não era para determinados grupos socioculturais, vivendo-se em Portugal, a partir do 7º ano de escolaridade, uma situação de bifurcação: de um lado, os Liceus e, do outro, as Escolas Técnicas, destinados a públicos diferenciados.

De acordo com Grácio (1986), em Portugal, a partir do início da segunda metade do século XX e até finais da década de 70, assistiu-se a uma crescente procura da escola (com a anulação da bifurcação do sistema de ensino a partir do 25 de abril de 1974), sendo a escola socialmente perspetivada como uma instituição que iria permitir o desenvolvimento da sociedade e uma mobilidade social ascendente. Na época referida, a expansão dos sistemas escolares e a

democratização do acesso estão associadas a uma perspectiva otimista que assinala “a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a correspondente transição de uma escola das certezas para uma escola de promessas (...), uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade” (Canário *et al.*, 2001, p.15).

Ou seja, à euforia inicial da escola das promessas, e também marcado por um contexto mundial de recessão económica, sucedeu-se o desencanto: o que Sérgio Grácio (1986, pp. 126-127) designou como a passagem de uma procura otimista de educação, para uma procura desencantada, que marca, de acordo com Canário *et al.* (2001, p.15), a entrada da escola, no início dos anos 80, “numa era de incertezas”, onde “a crescente raridade dos empregos se conjuga com a desvalorização rápida dos diplomas tornando-os simultaneamente imprescindíveis e cada vez menos rentáveis” (*Idem*, *Ibid.*, pp.17-18).

Tal como reitera o mesmo autor, verifica-se a “inexistência, quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre a democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente” (2005, p.80).

Resumindo, o “desencanto” transformou a relação dos alunos com a escola e as suas expectativas relativas ao mercado de trabalho, cada vez mais incerto devido à globalização, visto que os empregos consentâneos com os diplomas obtidos eram escassos. Os sistemas educativos tornaram-se desadequados no que concerne à cultura que reproduziam e aos trabalhadores que formavam, pois estava-se perante a passagem de “um paradigma da qualificação para um paradigma da competência” (Canário, 2005, p. 83). Põe-se em causa a utilidade dos estudos e, com ela, parte da população escolar apresenta uma renitência em aprender, o que resulta em desinteresse, absentismo, indisciplina, violência, abandono escolar e níveis baixos de literacia. Cumulativamente ao facto de já não garantir emprego nem ascensão social, a escola debate-se ainda com o problema da disparidade de públicos que o alargamento do acesso acarretou:

A escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir [...]. Essa perda de coerência

[também] é interna, na medida em que o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a ser confrontada (Canário, 2005 p.85).

Considera-se, pois, que o fator central da mutação sofrida pela escola, decorrente do processo de democratização e massificação, reside na receção de novos públicos e na mudança executada nos modos de seleção. Num contexto de igualdade de oportunidades, a seleção deixou de ser essencialmente social para passar a ser predominantemente escolar. “De uma seleção dos «melhores», que caracterizou a escola (elitista) das «certezas», passou-se para um processo seletivo orientado para a «exclusão» dos piores, por exclusão relativa” (Canário, 2005, p.85).

3. As respostas escolares ao insucesso académico dos alunos

O acesso massificado ao ensino foi acompanhado por um correspondente acréscimo das taxas de insucesso e abandono escolares provindos de uma forte heterogeneidade do público escolar. Na realidade, a escola manteve-se vinculada organizacionalmente a um modelo liceal de inspiração liberal, caracterizado pela uniformidade das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação com vista a ensinar a muitos como se fossem um só (Barroso, 2001).

Como sublinha Roldão (2000, p. 125) a escola “continua a servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinha estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogéneo e socialmente pré-selecionado”. Desta forma, constata-se a existência de uma uniformidade curricular apelidada por Formosinho (1987) de “currículo pronto-vestir de tamanho único”, em que se verifica um mesmo currículo “para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que transmitem e dos que recebem e das condições da sua implementação” (1988, p.113). Retrata-se, assim, um ensino

baseado na unicidade que ignora as características, interesses e aptidões dos alunos e faz "imperar os princípios da uniformidade e da impessoalidade" (Formosinho & Machado, 2011, p.20).

As elevadas taxas de reprovação e de abandono escolar, emergentes da heterogeneidade da escola de massas e protagonizada essencialmente por alunos mais desfavorecidos ao nível social, económico, familiar e psicológico, coloca em evidência o papel da escola em compensar os défices dos discentes que apresentam mais dificuldades de aprendizagem. Surgem, desta forma, os programas ou políticas de educação compensatória que assentam na promoção da igualdade de oportunidades, de aprendizagem e de recursos e são encarados como uma solução contra a exclusão social e escolar.

Importa, neste enquadramento, fazer um esclarecimento quanto ao conceito de igualdade na educação. Segundo Pires, Fernandes e Formosinho (1991), existem dois tipos básicos de igualdade: a igualdade de acesso e a igualdade de uso. A primeira preocupa-se com o acesso aos bens educativos independentemente do aproveitamento que é feito deles, como, por exemplo, o acesso ao currículo ou o acesso à escola. A segunda pressupõe a realização da primeira e preocupa-se com o uso de bens educativos a que se teve acesso, como, por exemplo, o uso que é feito da frequência escolar pelos diversos grupos sociais.

Os autores consideram, ainda, que na igualdade de acesso se pode distinguir a igualdade formal de oportunidades educacionais, referente ao acesso pelos diversos grupos sociais, em condições (apenas) formalmente iguais, aos diversos bens educativos, e a igualdade real de oportunidades educacionais, respeitante ao acesso pelos diversos grupos sociais, em condições materialmente iguais (isto é, iguais ao conteúdo), aos diversos bens educativos.

No foco do sucesso escolar, a igualdade formal consiste em colocar todas as crianças e jovens em condições iguais quanto ao sucesso do seu percurso académico, sendo para tal suficiente a garantia da igualdade de acesso, quer real, quer de uso.

Vários foram os estudos sociológicos que atestaram com clareza que a implementação da igualdade real e de uso no acesso não garantem a equidade dos resultados em todos os grupos sociais, porquanto a desigualdade do

sucesso não depende apenas das características de cada indivíduo, mas também das diferenças culturais e sociais que apresentam.

Quadro I – Igualdade em Relação ao Sucesso Escolar

Tipos de igualdade	Fatores de desigualdade	Medidas igualitárias de política educativa
Igualdade formal de oportunidades de sucesso escolar	Acesso a escolas desigualmente equipadas em recursos materiais e/ou humanos. Fugas ao cumprimento da escolaridade obrigatória.	Implementação da política de igualdade real e de uso de acesso à escola básica.
Igualdade real de oportunidades de sucesso escolar	Desigual grau de adaptação à vida escolar na entrada na escola básica.	Generalização da educação pré-escolar.
	Seleção escolar precoce por escolha prematura de vias escolares ou de ensino pré- profissionais.	Adiamento do momento da escolha de vias escolares diferenciadas.
	Falta de oportunidades escolares pós-obrigatórias para os alunos que não seguem para as vias de acesso ao ensino superior.	Criação em maior número de escolas vocacionais ou pré-profissionais.
	Menor qualidade dos recursos educacionais nas zonas pobres.	Criação de zonas de atuação educacional compensatória prioritária.
	Padrões de aprovação/reprovação anual que prejudicam a aprendizagem dos alunos mais desfavorecidos.	Promoção automática ou promoção por fases.
	Falta de atendimento às necessidades especiais de alunos desfavorecidos.	Pedagogias compensatórias como reforço curricular, aulas de recuperação, professores- tutores, etc...
	Desigual apoio familiar à instrução dos alunos mais desfavorecidos.	Pedagogias compensatórias como criação de professores especiais para o acompanhamento académico, salas de estudo.
	Falta de preparação dos professores para lidar com a nova escola de massas.	Formação profissional de professores para a escola de massas.
Igualdade de uso no sucesso escolar	As diferenças de educação familiar informal refletem-se nas possibilidades de sucesso escolar dos alunos das classes desfavorecidas.	Políticas sociais de apoio familiar através da escola.

Fonte: Pires, Fernandes e Formosinho (1991, p. 183).

A escola não controla todas as variáveis que ditam o caminho do sucesso escolar de cada aluno, pois a igualdade da condição escolar não é aproveitada da mesma forma pelos diferentes grupos sociais, uma vez que deles recebem estímulos diferenciados, conforme as influências económicas e culturais. Competirá então à escola assumir a responsabilidade de desenvolver práticas educativas compensatórias que permitam atenuar as desvantagens dos alunos mais desfavorecidos, pois a justiça e a equidade não estão em tratar todos da mesma forma, mas sim no atendimento das necessidades e das especificidades de cada um e é com estes pressupostos que deve ser desenvolvida uma política educacional que objetive a igualdade de oportunidades no sucesso escolar de todos os indivíduos.

Segundo Pires, Fernandes e Formosinho (1991), o sistema educativo deve assegurar acima de tudo, a aplicabilidade das leis que ousem garantir esta igualdade através de um conjunto de medidas igualitárias de política educativa que se apresentam em síntese no Quadro I.

4. Políticas de educação prioritária

Inspirando-se nas ideias de equidade e justiça, a política de discriminação positiva expressou-se em diversas formas nos vários países ocidentais e em períodos temporais distintos. São exemplos os Estados Unidos que, nas décadas de 50 e 60, inauguram uma intensa campanha de educação prioritária; a Inglaterra que cria em 1967 as Áreas de Educação Prioritária; e a França que em 1981 instituiu as Zonas de Educação Prioritária (ZEP). As medidas implementadas tinham como foco principal o de proporcionar a todos a igualdade de resultados, ou seja, garantir a todos os alunos, independentemente dos seus grupos sociais e das suas condições de partida, a mesma probabilidade de obter sucesso escolar.

4.1 Estados Unidos

Nos Estados Unidos, os programas educativos de “compensação” surgem no seguimento da crescente preocupação com a educação das crianças oriundas de meios socioeconómicos desfavorecidos. A grande diversidade étnica e os projetos de combate à pobreza levaram o governo a implementar medidas de política compensatória que tinham, inicialmente, como principal objetivo o de preencher lacunas ao nível dos conhecimentos e habilidades dos discentes desfavorecidos.

São exemplos dos programas educativos desenvolvidos o *Head Start Program*, destinado a crianças dos 3 aos 5 anos de idade, que tinha como principal objetivo estimular o desenvolvimento intelectual, social e emocional das crianças de forma a promover o seu rendimento escolar; o *Fallow Through Program*, que visava prestar apoio financeiro e pedagógico aos três primeiros anos da escola primária; o *Demonstration Guidance Project* e o *Higher Horizons Program*, implementados entre 1956 e 1962, que englobavam esquemas de aconselhamento psicológico e atividades letivas com base em turmas de reduzida dimensão. No domínio da democratização do acesso ao ensino superior surge, em 1965, o *Upward Bound Program* com a finalidade de ampliar o número de estudantes de famílias carenciadas na admissão às instituições de ensino superior.

Para verificar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, o governo americano encomendou um estudo, liderado por James Coleman, que a partir de uma amostra de 645.000 alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, coletou dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e dos seus meios familiares. Através da aplicação de cinco grupos de testes, que pretendiam medir competências verbais e não-verbais, procurou-se conhecer a variabilidade entre as escolas, de modo a subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar e assim conseguir uma maior igualdade na sociedade.

Os resultados dessa pesquisa, publicados em 1966, apontaram que as diferenças de desempenho eram explicadas em maior medida pelas variáveis socioeconómicas do que pelas intraescolares. Mostraram, ainda, que o

desempenho de crianças de menor nível socioeconómico que frequentavam escolas cuja clientela era relativamente homogénea era pior do que o de crianças de mesmo nível socioeconómico que frequentavam escolas com clientelas mais heterogéneas.

Em termos de orientações para as políticas educacionais americanas, as conclusões do Relatório Coleman levaram à valorização de ações de educação compensatória e indicaram a necessidade de reajustamentos que visassem garantir uma espécie de equilíbrio multirracial e multicultural entre as escolas. Contudo, na sequência destes estudos, os efeitos na comunidade científica não se fizeram tardar e se, para uns, os resultados só vieram sedimentar a importância, que já vinha sendo assinalada por estudos de menor envergadura, do papel central das condições sociais das famílias nos resultados escolares, para outros, os resultados são questionáveis por incorporarem importantes deficiências de ordem metodológica e, em consonância com esta posição, desenvolveram estudos onde rebatem estas conclusões (Seabra, 2009, p.83). Instalou-se, desta forma, um forte ceticismo quanto à capacidade da educação para reestruturar a sociedade num sentido mais igualitário, o que, como explica Lima (2008, p.18), levou à aceitação da opinião de Bernstein (1970), segundo a qual “a educação não pode compensar a sociedade” e que foi posteriormente reforçada por outros estudos sociológicos realizados “especialmente em França, em particular, Baudelot & Establet, 1971 e Bourdieu & Passeron, 1964, 1970” (idem, *ibid.*).

4.2 Inglaterra

No ano posterior ao da pesquisa de Coleman é publicado o relatório de Plowden (1967) que marca o desenvolvimento da educação compensatória em Inglaterra. Os projetos implementados baseavam-se nos conceitos de Áreas de Educação Prioritária (*Educational Priority Areas*), áreas pautadas pela pobreza generalizada, desemprego e pela alta vulnerabilidade social e económica, e de discriminação positiva, em que a política educativa era orientada no sentido de favorecer as áreas que se encontravam em situação de maior carência.

As propostas avançadas no relatório para áreas particularmente desfavorecidas foram diversas. Entre elas destacam-se: a construção de novas escolas ou a melhoria das existentes; a construção de jardins - de - infância; o aumento do número de professores nas áreas urbanas com forte presença de comunidades imigrantes; os incentivos salariais para atrair estes docentes; a introdução de esquemas de orientação escolar; a doação de livros e de outros equipamentos escolares; as parcerias escola-famílias; a criação de melhores condições pedagógicas através de criação de turmas com o número máximo de trinta alunos, etc. Ainda neste relatório, Plowden *et al.* (1967) propuseram que se fixassem objetivos concretos de melhoria da vida escolar nestas áreas prioritárias. Numa primeira fase, seria necessário fazer com que aquelas escolas que apresentavam padrões baixos de desempenho os subissem até se enquadrarem na média nacional e numa fase posterior, deveriam tornar-se ainda melhores do que as outras organizações (Lima, 2008, p.275).

Inicialmente, a política proposta no relatório de Plowden teve uma recetividade muito favorável e conduziu a um forte investimento educativo nas escolas colocadas em zonas consideradas de prioridade educativa. Contudo, a partir de 1972, o conceito de “prioridade educativa” começou a perder aceitação no país e nos anos 80 caiu mesmo em desuso (idem, *ibid.*, p.278).

Em 1997, com a eleição do primeiro Governo Trabalhista de Tony Blair e no seguimento das medidas implementadas no combate à exclusão social, surgem as *Educational Action Zones* (Zonas de Ação Educativa) com a finalidade de melhorar os padrões de desempenho dos alunos, através da criação de parcerias que envolvessem as escolas e as suas comunidades, pais, Autoridades Educativas Locais e empresas, de forma a promover formas criativas e inovadoras de combater o sucesso educativo. No sentido de concretizar estes objetivos, as zonas foram autorizadas a alterar o currículo nacional, para terem a oportunidade de se concentrarem mais nas questões de língua materna e da matemática, e modificar as condições de contratação de docentes, tendo em vista atrair o pessoal de que necessitavam. Por outro lado, gozaram de prioridade no acesso a fundos disponibilizados por outros programas públicos, como iniciativas de promoção da saúde, e criação de jardins-de-infância, de organizações de programas para alunos dotados ou de

realização de escolas de verão destinadas a melhorar os níveis de literacia e de numeracia (idem, *ibid.*, p.279).

Embora estas zonas se tivessem revelado eficazes na redução do absentismo dos alunos e nos resultados escolares obtidos no ensino primário, em 2001 o Governo britânico decidiu terminar com as "Zonas de Ação Educativa" uma vez que não cumpriram o seu objetivo de inovação e não produziram resultados visíveis ao nível do ensino secundário, nem atraíram grande participação ativa do setor privado. De forma a não abandonar o apoio prestado a áreas carenciadas, surge um novo programa *Excellence in Cities* (Agrupamentos de Excelência) que canalizou recursos para as escolas e ofereceu-lhes um conjunto de estratégias focalizadas em três áreas temáticas: ensino-aprendizagem, comportamento e assiduidade, e liderança (idem, *ibid.*, p.280).

4.3 França

Em França, as políticas de educação prioritária tiveram o seu início em 1981, ano em que foram criadas as *Zones d'Education Prioritaires* (ZEP), segundo os princípios de discriminação positiva e territorialização das políticas educativas. Com a finalidade de combater as desigualdades sociais perante a educação, as ZEP assentavam no desígnio de que era a conjugação de fatores de ordem económica, social e cultural que explicava as elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar de muitos alunos.

A essência da política consistiu em fazer com que cada zona definisse e apresentasse um projeto educativo próprio, assim como estabelecesse parcerias locais, o que a habilitaria a candidatar-se a meios suplementares, designadamente, recursos financeiros adicionais, redução do tamanho das turmas, possibilidade de adquirir uma política pedagógica adaptada às necessidades do seu público escolar, mais lugares docentes, mais horas de ensino, etc. (Lima, 2008, p.281).

Inicialmente, estas medidas foram planeadas para durarem apenas quatro anos, a fim de possibilitarem aos estabelecimentos mais desfavorecidos recuperarem o atraso, mas o programa foi consecutivamente alargado e

reforçado. A partir dos anos 90 foram criadas novas ZEP e estagnaram até 1997, ano em que foram relançadas.

O relançamento das ZEP foi acompanhado por duas novas medidas: a criação de *Réseaux d'Education Prioritaire* (REP), constituídas por escolas do ensino básico nas quais a concentração de dificuldades justificava uma atenção especial, e a instituição de contratos de sucesso, celebrados entre responsáveis de cada REP e as autoridades educativas.

A partir do ano 2000, foram constituídos “polos de excelência escolar”, similares aos *excellence clusters* ingleses, que tinham por objetivo encorajar o estabelecimento, nas REP, de parcerias com outras instituições. Em 2004, a educação prioritária abrangia praticamente o dobro dos alunos franceses dos que abarcava no início da sua implementação.

4.4 Portugal

Com o XIII Governo Constitucional, foram criados através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que fundamentalmente objetivavam o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um. Com este dispositivo, foram criadas condições que visavam a garantia da universalização da educação básica de qualidade e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Relativamente a esta temática, faremos uma abordagem mais detalhada no capítulo que a seguir se apresenta (Capítulo II).

5. Organização da escola e a exclusão relativa

Como já foi referido, foi na década de 90 que o conceito de Educação para Todos foi alargado de forma a incluir nas escolas regulares as crianças com necessidades educativas especiais. É sob o impulso da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que 92 países e 25 organizações internacionais

se compro- meteram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, pp.11-12).

Numa escola inclusiva, todos os alunos devem encontrar a resposta à sua individualidade e à sua diferença num espaço educativo aberto, diferenciado e personalizado. A inclusão deve integrar dinâmicas de aula capazes de superar as práticas de exclusão e deve acima de tudo perspetivar a produção de experiências educativas que, indo ao encontro das necessidades educativas de cada aluno, o possam conduzir ao sucesso do seu processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, a prática da inclusão torna-se falaciosa quando

esbarra, desde o início, com as tendências excludentes da sociedade, incentivando a ressemantização da democratização escolar com vista a acolher na escola todas as diferenças e fazer dela «uma ilha de inclusão num mar de exclusão». Esbarra também com a função seletiva (e, por isso, excludente) da escola que tende a confundir com «falta de motivação» ou «indisciplina» ou «falta de inteligência» a incompatibilidade entre os valores, ritmos e interesses dos alunos com os que tradicionalmente ela veicula (Machado, 2010, p.41).

O conceito de inclusão baseia-se no reconhecimento do direito que o aluno tem de frequentar a escolaridade obrigatória e seguir os seus estudos académicos, mas deve estar articulado com a fundamental integração social e escolar. De facto, por regra, a escola não considera as diferenças individuais como um ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas que contemplem as necessidades dos alunos com mais dificuldades. Ora, como refere Roldão,

diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social (1999, p.53).

Verifica-se que, por vezes, a escola acolhe as diferenças promovendo uma flexibilização do currículo e uma diferenciação pedagógica que excluem os alunos “diferentes” da gestão normal do currículo, reduzindo em certas situações a “integração” dos alunos com “necessidades educativas especiais” à sua presença no espaço da sala de aula em conjunto com os demais alunos, ou inscrevendo os alunos com dificuldades de aprendizagem em diversas tipologias de classificação e dispositivos que os inserem no campo escolar mas que não garantem a sua inclusão social, como é o caso dos alunos com apoio pedagógico acrescido, os alunos com currículos alternativos e os alunos com projeto curricular adaptado (Machado, 2010, p.42).

Nesta linha de orientação, constata-se que a escola exclui enquanto inclui. Barroso (2003), ressalta que muitos dos fatores que geram exclusão podem ser intrínsecos à comunidade escolar, nomeadamente no que respeita a questões relativas à organização de cada uma das instituições:

Ainda que (...) as modalidades de exclusão sejam determinadas por muitos fatores exógenos à escola (políticas educativas, economia e organização social), existem fatores

endógenos que contribuem grandemente para sua existência e/ou para o agravamento dos seus efeitos. Entre esses últimos, são de destacar os fatores organizacionais, não só os que estão relacionados estritamente com o trabalho pedagógico, mas também os que estruturam a escola em seu conjunto, enquanto organização, e regem as relações entre os seus diferentes intervenientes (administração, professores, alunos e suas famílias) (Barroso, 2003, p.27).

Na verdade, a expansão escolar e a implementação das políticas de inclusão obrigaram a escola a reformular-se sob o ponto de vista da sua organização interna. Mas, como sublinha Machado (2010), esta reorganização não atingiu a escola na sua “cultura”, uma vez que a sua gramática escolar (Cabral, 2014) apresenta características pouco flexíveis: alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de efetivos pouco variável; professores atuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de ação escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos que põem em prática um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico (Machado, 2010, p.43).

Entretanto, têm surgido propostas de reestruturação que visam penetrar na sala de aula, prestar atenção ao desenvolvimento profissional dos professores e conceder-lhe maior poder discriminatório na tomada de decisões, bem como fazer redistribuições significativas nas relações existentes entre os gestores, os professores, os pais e os alunos. No entanto, estas intenções têm sido insuficientes, uma vez que aos discursos de diferenciação e à enunciação de propósitos diferenciadores podem corresponder tentativas bem intencionadas de alegada diferenciação servidas por práticas de uniformização.

II

Educação Prioritária e diferenciação curricular

De forma a compreender em que medida as políticas de educação prioritária são implementadas no sentido de combater a exclusão e o abandono escolar e promover o sucesso dos alunos, parece-nos oportuno recuarmos no tempo e efetuarmos uma análise evolutiva das intervenções prioritárias geradas em Portugal, desde a sua génese até à atualidade. Associado a esta temática tornou-se imperativo perceber como é que a escola se organiza, perante uma autonomia relativa que lhe é concedida, nos domínios do projeto educativo, diferenciação pedagógica e gestão curricular.

1. Evolução das políticas de Educação Prioritária em Portugal

Num contexto de crise económica e de aumento acelerado das desigualdades e das desiguais oportunidades sociais, a educação escolar constitui um importante elemento das políticas públicas e da ação das famílias, tendo em vista uma adequada integração social e a manutenção de vínculos sociais de combate à exclusão. É neste enquadramento que surgem os territórios de intervenção prioritária que assentam em políticas de igualitarização na educação através de medidas que visam combater os fatores de desigualdade, de forma a garantir não só a igualdade no acesso à escola mas também a igualdade de sucesso na escola.

1.1 Da igualdade de acesso à emergência de escolas prioritárias

Em Portugal as políticas de educação prioritária iniciaram-se num estágio mais tardio relativamente a outros contextos europeus. Esta situação não pode ser indissociável da transição para a democracia, em 1974, e da construção da escola de massas no país, embora esta se tenha iniciado já na

fase final do Estado Novo que, em função da determinação da obrigatoriedade do “ensino preparatório” do ensino secundário e numa perspetiva meritocrática, promove a igualdade de oportunidades, sobretudo através da atribuição de apoios económicos.

Apesar da revolução do 25 de Abril ter mobilizado o país para uma educação empenhada na luta contra as desigualdades e as injustiças sociais, é somente em 1986 que é criada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), consagrando o princípio da igualdade de acesso e de sucesso na escolaridade básica de nove anos. Contudo, este princípio estava longe de ser alcançado uma vez que persistia o insucesso escolar de forma maciça.

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, foram vários os programas lançados pelos diversos governos com vista à promoção do sucesso escolar e que antecedem a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Em 1988, foi implementado o *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo* (PIPSE), determinado pela resolução do Conselho de Ministros a 10 de dezembro de 1987 e publicado no Diário da República, 2ª Série, de 21 de janeiro de 1988, com o objetivo de reverter o grave problema do insucesso escolar, através da anulação das taxas de abandono e de desistência e a redução das taxas de reprovação e de repetência.

Ainda em 1988, foram também estabelecidas *Escolas de Intervenção Prioritária*, onde se incluem as escolas do PIPSE, regulamentadas pelo Despacho n.º 119/ME/88, que determina que, para se ser classificada de escola de intervenção prioritária, esta devia situar-se numa zona degradada ou isolada, com grande instabilidade do corpo docente, número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar sistemático;

Em 1991, foi criado o Programa Educação Para Todos (PEPT 2000), pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91 de 9 de agosto, que visa a consecução da “universalização acelerada do acesso à escolaridade básica de nove anos, acompanhada do alargamento decisivo dos níveis de escolarização secundário e superior”;

Em 1992, o despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de agosto, aponta para “a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar” e cria

Apoios e Complementos Educativos, nos termos do consagrado no capítulo III da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada na Assembleia da República em 1986, para se referir à promoção do sucesso escolar (art. 24.º), ao apoio a alunos com necessidades escolares específicas (art. 25.º), ao apoio psicológico e orientação escolar e profissional (art. 26º).

1.2A criação de territórios educativos de intervenção prioritária

Com o objetivo de reverter a situação do insucesso escolar e prevenir o abandono precoce patente nos jovens que frequentavam estabelecimentos de ensino integrados em zonas geográficas atingidas por problemas sociais, culturais, económicos e familiares, o governo português criou, em 1996, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), abrangendo nesta primeira fase 35 agrupamentos de escolas, em áreas de exclusão social da Grande Lisboa e do Grande Porto. Associando as escolas ao território em que se inserem, o despacho normativo nº 147-B/ME/96, de 8 de julho, considera a necessidade de funcionamento em rede dos diversos estabelecimentos escolares e do ajustamento das “condições especiais da oferta educativa aos projetos da comunidade integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e intervenções educativas”, o que pressupõe “o estabelecimento de relações de parceria com outras entidades” da comunidade, uma “visão integrada da intervenção educativa” e a “rentabilização dos recursos, em função de um projeto de território educativo e não de intervenções avulsas e, muitas vezes, desarticuladas” (Preâmbulo). A este propósito, escreve Helena Barbieri:

[Os TEIP] constituem-se como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades (Barbieri, 2003, p.43).

Desta forma, pretende-se impulsionar o diálogo da escola com as famílias, reforçar os meios de promoção do acesso e sucesso escolares e promover a integração dos estabelecimentos de ensino e a sua interação com o meio e a gestão dos recursos comunitários existentes. Para Canário, o programa TEIP organiza-se em função de três eixos essenciais:

o primeiro situa-se ao nível da política educativa (nível macro) e defende-se a tese de que a exclusão social é, no essencial, um fenómeno estrutural da esfera do mundo do trabalho. Num segundo eixo, situado ao nível (meso) da regulação local das políticas educativas, sustenta-se a necessidade de passar de uma conceção de “território escolar” para uma conceção de “território educativo” que questione a forma escolar. Finalmente, a um nível micro, o do trabalho pedagógico realizado com os alunos, considera-se que a visão desvalorizada dos alunos, por parte, nomeadamente, dos professores, representa o principal ponto crítico da política TEIP (2004, p.47).

Como referimos no capítulo anterior, a criação dos TEIP inspira-se numa medida semelhante concebida pelo governo francês em 1981, as *Zones d’Education Prioritaires* (ZEP) que, por sua vez, surgem na sequência das políticas de educação compensatória desenvolvidas nos EUA e também no Reino Unido, na segunda metade da década de sessenta, no quadro de programas de “guerra à pobreza” (Lima, 2008).

Tal como as ZEP’s francesas, a criação dos TEIP parte de um procedimento de discriminação positiva na atribuição de recursos e tem como grande finalidade a concretização do princípio de igualdade de oportunidades. No Despacho 147-B/ME/96, são estabelecidos os seguintes objetivos centrais dos TEIP:

- “1.º A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;

- 2.º Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar;
- 3.º A criação de condições que favoreçam a ligação escola – vida ativa;
- 4.º A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.”

Ao contrapor o conceito de “escola-organização” ao conceito de “escola-edifício” e associando o primeiro ao “projeto de território educativo”, o programa TEIP sofreu alguma desaceleração com o processo de criação de agrupamentos de escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio), entendidos como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum” (artº 5º, nº 1).

1.3 Relançamento do Programa TEIP

O Programa TEIP foi relançado em 2008, através do despacho normativo nº55/2008, de 23 de outubro, com a designação TEIP2, integrando “as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem” (artº 2º, nº 1). Nesta fase, o Programa TEIP2 era desenvolvido em 105 agrupamentos, distribuídos pelas cinco Direções de Educação: 38 no Norte, 9 no Centro, 43 em Lisboa e Vale do Tejo, 9 no Alentejo e 6 no Algarve (Relatório TEIP 2010/2011).

Este Programa surgiu na sequência de outras medidas de discriminação positiva entretanto implementadas e tem como objetivos centrais: melhorar a qualidade das aprendizagens, traduzida no sucesso educativo dos alunos; combater o abandono escolar precoce e o absentismo; criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;

promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo; constituir-se como recurso de desenvolvimento comunitário (despacho normativo nº55/2008). Comparativamente ao Programa TEIP de 1996, existem importantes diferenças, nomeadamente ao nível da clarificação do público-alvo e dos objetivos. Segundo Melo (2011), outra diferença relevante verifica-se na maior importância dada à vertente organizacional, numa linha de atuação que evoca a nova gestão pública (resultados, definição de estratégias e metas, motorização do processo).

Tendo uma atenção especial para as crianças e jovens em risco de exclusão social e escolar e considerando que os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como fatores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, o Programa TEIP2 visa estimular “a apropriação, por parte das comunidades educativas (...) de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos” (preâmbulo). Nesse sentido, o Programa TEIP faz da comunidade o sujeito do seu próprio desenvolvimento e atribui à escola uma dupla função: por um lado, ela é a “entidade diretamente responsável pela promoção do sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social” e, por outro, ela é uma “instituição central do processo de desenvolvimento comunitário”, o que pressupõe o “estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais” (preâmbulo).

A partir do ano letivo de 2012/2013, surge o Terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP3), criado pelo despacho normativo nº20/2012, de 3 de outubro de 2012, na sequência do Programa TEIP2 e de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos. Contudo, ele concentra-se mais nas escolas e nas medidas e ações que elas “identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo” e integram num “plano de melhoria”, com vista a “assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados” (preâmbulo e artº 3º), dando origem a contratos-programa ou

contratos de autonomia, conforme “os respetivos projetos educativos e apoios a atribuir aconselhem algum apoio e acompanhamento particular da escola na sua concretização” ou haja “evidências de resultados e boas práticas consolidadas que favoreçam a concessão de apoios orientados para um maior grau de autonomia da escola” (artº 5º). O TEIP3 materializa-se no alargamento do Programa a mais agrupamentos de escolas, estando a ser desenvolvido em 137 Agrupamentos, distribuídos pelas 5 Direções Regionais de Educação: 49 no Norte, 11 no Centro, 49 em Lisboa e Vale do Tejo, 17 no Alentejo e 11 no Algarve.

Fortemente implementados nas áreas metropolitanas de Lisboa e de Porto, os TEIP têm-se orientado i) para uma ação compensatória, baseada no princípio de que o sistema pode e deve compensar a desigualdade através de uma prioridade em termos de meios – dar mais a quem tem menos – e de atenção (projetos, formação, avaliação); ii) para o reforço da dialética «recentragem sobre a escola/abertura através de parcerias» e de contacto ativo com o território envolvente, os seus recursos, instituições e populações – o que se traduz numa certa territorialização das políticas educativas e na própria ideia de «projeto educativo» –; iii) criação de infraestruturas (pavilhões desportivos, refeitórios, bibliotecas escolares); iv) integração dos ciclos de ensino – já que as discontinuidades acentuam as fragilidades do sistema –; v) combate ao absentismo, abandono, insucesso e indisciplina escolares (Lopes, 2012, p.9).

2. Autonomia da escola e projeto educativo

As medidas de gestão local e de autonomia da escola enquadram-se no âmbito das reformas da administração do sistema educativo, no final do século XX, como tentativa de responder à política do Estado moderno. Estas políticas evoluíram numa tentativa de transferir poderes e funções entre os vários níveis da administração (descentralização) para um nível mais local, conferindo à escola uma gestão central. Segundo Barroso, uma “gestão centrada na escola é um conjunto coerente de medidas políticas, destinado a diminuir a inversão do Estado na prestação do serviço público de educação, através da criação de

um quase mercado educativo, com consequências diretas na transformação dos processos de financiamento, governo e gestão das escolas” (2005, p.96). Desta forma, e segundo o autor, a escola passaria a ter mais autonomia, no que diz respeito ao controlo, à organização dos processos internos e na capacidade de decisão com os alunos, distribuição docente e não docente. A descentralização política e a deslocação do poder para as comunidades traduz-se numa maior capacidade de governação das escolas contrariando assim um profissionalismo funcionalizado e poderes centralizados (Barbieri, 2003, p.47).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) inicia uma reforma que se desenvolve em torno de um “núcleo conceptual de onde se relevam palavras como autonomia, participação, inovação, qualidade e, mais recentemente, territorialização” (Ferreira & Teixeira, 2012, p.22). Segundo Formosinho *et al.* (1999), esta Lei realça a necessidade de descentralização e desconcentração da administração escolar, de modo a que as escolas possam atuar com base nos princípios de autonomia, definindo um projeto educativo próprio, e da participação de todos os implicados na ação educativa.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, consagra normativamente a autonomia dos estabelecimentos de ensino e reconhece às escolas a possibilidade de gerir flexivelmente o currículo, definir políticas de alocação de alunos e professores, gerir os espaços e tempos de atividades educativas, gerir apoios educativos, desenvolver projetos pedagógicos, recrutar pessoal auxiliar e fazer uma gestão administrativa e financeira. Neste normativo, a autonomia é entendida como “capacidade [da escola] de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (artº 2º, nº 1). Por sua vez, o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, entende-a como a “faculdade” reconhecida à escola de tomar decisões em diversos domínios (organização pedagógica, organização curricular, gestão dos recursos humanos, ação social escolar, gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira) “no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (artº 8º, nº 1). Na verdade, a autonomia da escola pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo. Neste sentido, a autonomia

vem a ser “uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes” (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, preâmbulo)

Barroso esclarece o conceito de autonomia da escola numa perspetiva formal-legal:

De um ponto de vista formal-legal a autonomia da escola significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria (através dos seus órgãos representativos em função das suas competências), em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis de administração (2005, p.108).

É neste domínio que os Programas TEIP se enquadram, desenvolvendo uma autonomia em torno de um projeto educativo elaborado e desenvolvido a partir da comunidade onde estão inseridos, das suas dificuldades e potencialidades, em que a dimensão local assume um papel determinante na procura de soluções para os problemas de âmbito educativo:

Num contexto de territorialização das políticas educativas, o projeto educativo torna-se central, prevendo-se que assuma esse caráter territorializado de promoção e articulação de medidas locais capazes de contribuir para a diminuição das desigualdades (Barbieri, 2003, p.43).

Tendo em consideração as dimensões e a autonomia da escola, da comunidade onde está inserida e dos problemas com que se confronta, o Projeto Educativo de Escola dá origem a um plano de ação estratégica, que deve ter como objetivo central promover o sucesso escolar dos alunos desfavorecidos. Assim, o projeto educativo, juntamente com o projeto TEIP, constituiu uma medida fundamental direcionada para a melhoria do sucesso

educativo, uma vez que “prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os fatores capazes de empenharem os atores na consecução dos objetivos da escola e o avaliar, para quê, como e quando” (Alves, 1992, p.62).

Conforme refere Barbieri “as competências desenvolvidas e atribuídas aos estabelecimentos de ensino têm, assim, a função de adequar as características locais particulares e específicas contribuindo para criar condições de promover tanto a justiça social como a democratização das instituições” (2003, p.49). A autora também salienta que, ao contrário do projeto educativo da escola, o projeto educativo dos TEIP é um instrumento de planejamento organizacional que vai definir a política educativa do território. O projeto educativo tem sido, nos últimos tempos, associado à necessidade de desenvolver a interatividade não só entre escolas que ocupam um mesmo território educativo, mas também entre estas e outras organizações locais, no quadro das parcerias educativas (Barroso, 2005, p.138).

As escolas TEIP são compelidas a apresentar um projeto educativo que envolve um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, direcionadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos, para a redução do abandono e insucesso escolar dos alunos, para a transição da escola para a vida ativa e para a intervenção da escola como agente educativo e cultural na vida das comunidades em que se insere (Despacho Normativo nº55/2008, art.º 3.º).

Na elaboração dos projetos educativos devem ser ponderadas as circunstâncias e os interesses específicos da comunidade e contempladas as intervenções dos vários parceiros. Devem incluir a identificação das situações problema, através de metodologias abertas e participadas de diagnóstico a nível do aluno, a nível da organização e gestão escolar e a nível da comunidade; os objetivos a atingir, as prioridades e os impactes esperados nos resultados escolares dos alunos, na organização do processo educativo e na comunidade territorial; a proposta de intervenção; a identificação de recursos humanos e técnico-pedagógicos da escola ou agrupamento a mobilizar para o projeto e dos compromissos formalmente assumidos por parte dos parceiros; a elaboração de um plano de atividades; os processos e modalidades de

acompanhamento, autoavaliação e avaliação externa do projeto e dos resultados alcançados.

3. A necessidade de diferenciação pedagógica e curricular

Ao valorizar a diversidade e diferença inerente às políticas de territorialização de políticas educativas, segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva em contextos socioeducativos particulares, o Programa TEIP abre-se à proposta de diferenciação curricular. Segundo Guimarães e Pacheco, estas alterações estão associadas “ao processo de globalização, que intensificou a imigração e promoveu a proliferação da diversidade cultural”. (2011, p.207).

Com efeito, a partir de meados da década de 1970, ocorrem em Portugal alterações significativas ao nível da democratização da escola, deixando de dar resposta apenas a um segmento social mais favorecido. Com a chegada de novos públicos, oriundos das antigas colónias de língua portuguesa, com a integração na Comunidade Económica Europeia e com o processo de imigração que lhe está associado, o país foi recebendo alunos provenientes de outras nações, sobretudo do Leste da Europa, de África e do Brasil, o que provocou alterações ao nível da sua realidade social. Este processo intensificou-se no final do século XX, o que contribuiu para uma “massificação e expansão temporal da escolarização” (Roldão, 2003, p.104) com grandes consequências para a escola no que concerne a “lógicas e práticas de diversificação e diferenciação do currículo” (Guimarães & Pacheco, 2012, p.66). De forma a acolher todas as crianças e jovens, a escola vê-se confrontada com a necessidade de se reorganizar através do desenvolvimento de um currículo de base oferecido a todos os alunos e de um plano curricular de organização de atividades de diversificação curricular que facilitem a diferenciação pedagógica e que proporcionem experiências de aprendizagens diversificadas.

É nesta conjuntura que os TEIP surgem como uma política mobilizada para obviar o crescente insucesso escolar e as suas consequências sociais desenvolvendo estratégias de contextualização, discriminação positiva e

diferenciação curricular. De acordo com Guimarães e Pacheco, o Programa TEIP surge como uma “proposta de diferenciação curricular que acrescenta, ao currículo nacional, medidas concretas de diversificação, ao nível de cursos, e de diferenciação no plano das práticas pedagógicas” (2012, p.66).

Segundo Roldão (2003, p.93), o conceito de diferenciação curricular vem ganhando crescente centralidade no discurso educativo e na literatura curricular particularmente nas últimas décadas. A sua análise é reportada no eixo de diversas matrizes: defesa de uma construção curricular inteiramente contextualizada nos meios de pertença dos alunos; procura de vias escolares diferentes para alunos pertencentes a grupos e ou culturas diversos; e esforço praxiológico para diferenciar metodologias e ritmos de ensino face alguns grupos de alunos integrados na escola regular, que se assumem como portadores de diversidades socioculturais supostamente dificultadoras da sua inserção e sucesso escolar. Como refere ainda a autora (2005, p. 15), as políticas de diferenciação curricular devem garantir a cada escola o direito de oferecer projetos curriculares próprios, estrategicamente pensados em função do seu contexto, das vivências específicas da sua população e da consecução e apropriação das aprendizagens curriculares de forma significativa para aqueles aprendentes corretos. Do mesmo modo, Pacheco (2008) sublinha que a diferenciação curricular é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo.

Roldão (1999) refere que gerir o currículo pressupõe diferenciar a vários níveis: diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu público; diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem; diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem sucedida de cada um.

A organização curricular do Programa TEIP pode ser analisada numa perspetiva de diferenciação curricular e entendida como a forma como são organizados e materializados os processos e as práticas no interior da organização do próprio currículo, nomeadamente na sua contextualização face as características dos alunos de forma a alcançar o sucesso escolar (Guimarães & Pacheco, 2012, p.67).

III

O professor e o sucesso escolar

“ O professor é um especialista em fazer com que o outro aprenda melhor”

(Roldão, 2003)

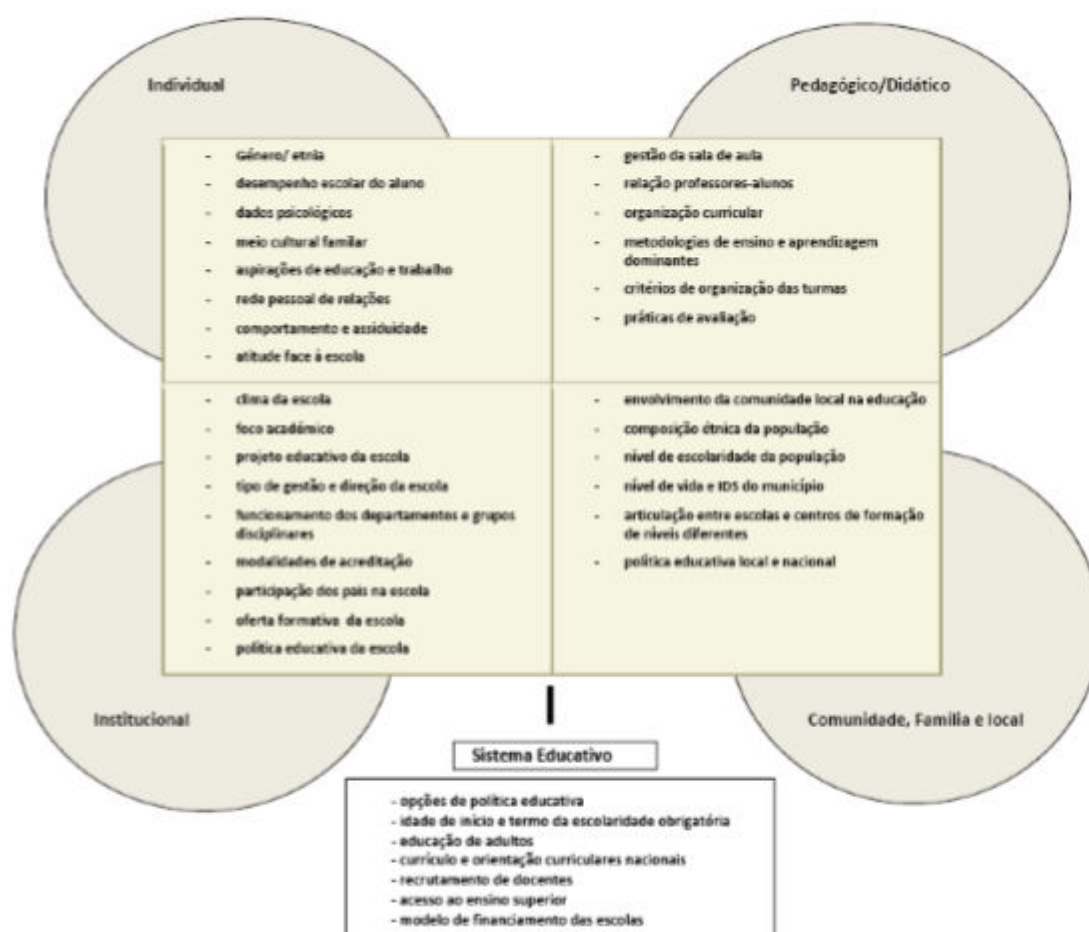
As políticas educativas que preconizam uma mudança educativa apresentam-se com a intencionalidade de alcançar determinados objetivos. Atualmente, em Portugal são enunciados como objetivos políticos o sucesso escolar, a prevenção do abandono escolar precoce e o melhoramento da qualidade das aprendizagens, sustentada na qualidade do desempenho do professor. Nesta ótica, espera-se do professor, não apenas que seja competente nos saberes e didáticas específicos, mas também que essa competência se prolongue no exercício da docência – isto é, no seu desempenho profissional – e que esse desempenho se traduza na qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos (Machado, 2011).

Este capítulo procura analisar diversas variáveis dependentes do efeito professor na promoção do sucesso escolar dos alunos. Primeiramente procura-se esclarecer o conceito “sucesso escolar” utilizando para o efeito a perspetiva multidimensional apresentada por Joaquim Azevedo (2012). De seguida focam-se alguns estudos que relacionam positivamente o impacto das ações dos professores no rendimento escolar dos alunos e por último abordam-se algumas competências relacionados com o professor como pessoa e com o professor como profissional que colocam em evidência o papel decisivo dos docentes no sistema educativo.

1. As múltiplas facetas do sucesso escolar

O significado de sucesso escolar é ambíguo e passível de numerosas interpretações. De acordo com Azevedo (2012), o sucesso escolar dos alunos é uma variável sócio-educacional que reúne uma grande complexidade social e política, uma vez que abarca elementos que se prendem seja com as políticas relativas ao sistema educativo, seja com o quadro sociocultural das famílias com filhos numa dada escola, com o quadro institucional dessa escola, a direção, os professores e os alunos, os currículos, os recursos, o clima e as opções pedagógicas e ainda as disposições, atitudes e comportamentos dos alunos em geral e de cada aluno. Na figura 1, o autor sintetiza um conjunto restrito desses elementos.

Figura 1 - Dimensões do (in)sucesso escolar de um dado sistema educativo



Fonte: Azevedo, 2012, p.2

Segundo o autor, é importante analisar a questão do (in)sucesso escolar sob um ponto de vista multidimensional assente nas seguintes variáveis: (1) individual, do aluno e da sua família; (2) dos professores, pedagógico/didático; (3) institucional, da escola, da sua orientação e do seu funcionamento; e (4) da comunidade envolvente, com destaque para as características das famílias que predominam no contexto local.

O autor ressalva que existe uma multiplicidade de “sucessos escolares” associados aos seguintes focos: “(i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; (ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; (iii) sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; (iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo - e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos” (Azevedo, 2012, p.2). Constata-se que os dois primeiros focos centram-se numa “obsessão avaliativa” e numa “tónica administrativa” quem em nada garantem a qualidade das aprendizagens. Os outros dois focos enfatizam a ideia basilar de que” em educação, os processos são os resultados e sublinham ainda a importância do quadro relacional e organizacional capaz de proporcionar o sucesso escolar de cada aluno” (2012, p.3).

2. O efeito professor sobre o rendimento dos alunos

A forma como as escolas se configuram enquanto organizações passíveis de ser geridas com eficácia e as atividades pedagógicas que os docentes desenvolvem têm sido alvo de diversas investigações que procuram compreender o seu efeito nas aprendizagens dos alunos, sendo apontados como fatores que têm influência nos rendimentos escolares (Brunet, 1992; Bressoux, 1994; Laderrière, 1996; Cousin, 1998; OCDE, 2005, 2009, 2015).

Nos últimos anos, os professores e a qualidade da prática docente tornaram-se o foco de um amplo debate sobre as políticas de ensino. De facto,

o papel do professor é, de acordo com diversos autores, o fator mais importante para a promoção do sucesso (Marzano, 2005; Sanders & Rivers, 1996, cit. in Lopes & Silva, 2010), desde as estratégias que utiliza (Roldão, 2009; Lopes e Silva, 2010), ao apoio que dispensa aos alunos (Antunes & Veiga, 2004), passando pelo clima de aula que promove (Westling Allodi, 2002 in IRIS, 2009; Garrán, 2004), até às expectativas que cria em relação aos seus alunos (Rosenthal e Jacobson, 1968 e 1980; Kaplan, 1997, cit. in Kaplan *et al.*, 2009).

Um relatório da OCDE, publicado em 2005, resume a vasta pesquisa efetuada sobre os fatores determinantes na aprendizagem dos alunos e permite concluir que “embora as maiores variações de resultados decorram da origem socioeconómica e das aptidões dos alunos, o fator mais importante é o ensino e, em particular, a qualidade dos professores” (2005, p.26).

De igual modo um outro relatório produzido, muito recentemente, pela mesma entidade refere que a eficácia da reforma do ensino depende de políticas “corretamente implementadas” e da sua focalização na sala de aula e nas aprendizagens dos estudantes:

É necessária a instituição de um quadro coeso, com capacidade suficiente para fazer e interpretar avaliações a todos os níveis do sistema de ensino. Para que a sua introdução seja bem-sucedida, as inovações no ambiente de aprendizagem devem abordar concretamente problemas específicos ao nível do ensino e da aprendizagem. E para melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, as políticas devem focar-se na mudança das práticas na sala de aula, no equilíbrio entre pressão e apoio externos, bem como na definição e prossecução dos objetivos de longo prazo. Em termos mais gerais, a análise das reformas selecionadas mostra que as políticas mais eficazes são aquelas que se centram nos estudantes e na aprendizagem, fortalecem a capacidade dos professores e envolvem todas as partes interessadas (OCDE, 2015).

Constata-se, pois, que as políticas educacionais posicionam o professor e as suas práticas no topo dos fatores determinantes do rendimento escolar dos alunos.

As investigações sobre as práticas eficazes apresentam já um considerável percurso. Dos anos sessenta aos anos oitenta, estas práticas eram centradas nas competências docentes gerais (distribuição do tempo, agrupamento de alunos, proporcionar explicações claras, manter a atenção, etc.) que tem efeito positivo na aprendizagem dos alunos. A partir dos anos noventa, o interesse desloca-se para a forma como os alunos aprendem uma matéria em particular, nas práticas docentes que se relacionam com esses conteúdos e a sua compreensão pelos estudantes, assim como o conhecimento do professor dos respetivos conteúdos (Bolívar, 2012, p.218).

Existem inúmeros estudos que determinam ações e competências do professor que têm efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, ou seja, diversos autores têm realizado investigações com o objetivo de elencar ou descrever aquelas que poderão ser consideradas as características do bom professor ou do professor eficaz (Brophy & Good, 1986; Morrison & McIntyre, 1997; Marzano, 2005; Nóvoa, 2009).

Reconhecendo ser impossível definir o que é um bom professor, António Nóvoa procura evitar as “listas intermináveis de competências cuja simples enumeração se torna insuportável”, optando por “apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas” (2009, p.12). Desta forma o autor identificou cinco facetas inerentes a um bom professor:

- **Conhecimento:** o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem;
- **Cultura profissional:** ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo de práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão;
- **Tato pedagógico:** nele cabe essa capacidade de relação e comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. E também essa serenidade de quem é

capaz de ser dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais;

- **Trabalho em equipa:** os novos modelos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escolas;
- **Compromisso social:** educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas com destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

Da extensa literatura produzida sobre este tema destacamos a contribuição de Bolívar (2012, pp.218-219) que compilou o resultado de vários estudos referentes ao levantamento das atitudes, condutas e modos de gerir a aula conduzida pelo professor eficaz:

- **Atitudes:** o docente possui expectativas elevadas e acredita que todos os alunos podem aprender; assume a sua responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes e em conseguir uma aprendizagem bem-sucedida; a aula tem um clima positivo e favorável à aprendizagem.
- **Modos de gerir a aula:** o professor cria um contexto apropriado para a aprendizagem; faz um uso inteligente do tempo de aprendizagem; utiliza estratégias de ensino diversificadas; fornece oportunidades aos estudantes para trabalharem autonomamente e de modo cooperativo; desfruta de níveis elevados de interação com a turma; proporciona reforços positivos, motivando os alunos a elaborarem as suas propostas; centra-se em conteúdos relevantes, com estruturas coerentes e enfatiza os pontos-chave; as atividades da turma têm uma ordem clara e estruturada; avalia de modo regular para fazer um diagnóstico do progresso na aprendizagem, etc.

O autor faz ainda referência a cinco características profissionais manifestadas pelos bons professores: a) Profissionalismo: mudança e apoio, confiança, responsabilidade, respeito pelos outros; b) Liderança: flexibilidade, prestação de contas, gestão dos alunos, paixão pelo ensino; c) Pensamento: analítico, conceptual; d) Planificação/implementação de expectativas: orientação na melhoria, procura de informação, iniciativa; e) Relação com os outros: impacto e influência na equipa, compreensão (Bolívar, 2012, pp.218-219).

Na década de noventa, surgem estudos sobre o “valor acrescentado” do professor (Sanders, 1996 e 1998 cit. Azevedo, 2012) que comparam o efeito dos professores com fraco desempenho e com elevado desempenho nos progressos dos alunos, tendo-se constatado que “o feito do professor sobre o rendimento dos alunos é não só significativo como é aditivo e cumulativo” (Azevedo, 2012, p.5). O valor acrescentado por cada professor aos seus alunos é muito significativo quando se comparam os resultados que os alunos alcançam quando têm um “bom” ou um “mau” professor. Segundo estas pesquisas, “é muito duvidoso que um professor muito eficaz seja capaz de contrabalançar o impacto negativo causado por um mau professor no desempenho dos alunos” (2012, p.5).

Numa outra perspetiva, também vários estudos têm sido levados a cabo no sentido de identificar as características do professor promotor do sucesso escolar sob o olhar dos alunos. Da revisão da literatura verifica-se que as dimensões mais referidas pelos alunos no que concerne às suas perceções sobre as características do professor eficaz são: relacionamento, conhecimento específico, comunicação e linguagem, exigência, motivação, valores pessoais, cordialidade, recursos didáticos e avaliação na aprendizagem (Morrison & McIntyre, 1997; Albuquerque, 2010).

3. O professor como pessoa

Nils (1991) observa que “o professor é a pessoa” e que “uma parte importante da pessoa é o professor” (cit. por Nóvoa 1992, p.25). Por sua vez, Isabel Alarcão tenta descrever o perfil do professor:

...alguém, uma pessoa, um profissional que escolheu ser professor/educador; alguém, uma pessoa para quem o contato com os outros é gratificante; alguém uma pessoa que com prazer serve de mediador entre o saber o saber subjetivo e dinâmico dos seus alunos e o seu saber mais sistematizado mas também ele igualmente dinâmico, da ciência, da técnica, da arte ou da moral. Alguém, uma pessoa, que situado no aqui

e no agora da sua escola, da sua comunidade, do seu país, do seu mundo, tem antenas em permanente alerta e capta, antes de mais ninguém, os sinais de mudança que com os seus alunos, decide progredir. Alguém, para quem os outros são também alguém e a escola uma comunidade de alguéns (1991, p.72).

A dimensão pessoal e emocional ocupa um lugar central no ofício de ensinar, em que “a relação interpessoal professor-aluno é a base natural da relação educativa de instrução, de socialização e de estimulação. Assim o que diminui a importância desta relação contribui geralmente para a organização da escola virada para o insucesso” (Formosinho, 1988, p.130).

Também Hargreaves (1998, cit. por Bolívar 2007) considera que a dimensão emocional é o aspeto mais relevante quer do ensino quer do modo como os professores atuam. De facto, a eficácia do professor está relacionada, não só com os seus conhecimentos específicos no plano dos conteúdos programáticos, mas também com o seu sucesso no plano da relação pedagógica “os bons professores são seres emocionais ou passionais que conectam com os seus alunos e sentem o seu trabalho ou as suas aulas com prazer, criatividade, mudança ou alegria” (p. 40). O mesmo autor formula quatro princípios enquadrados na dimensão emocional das relações dos professores com os alunos: a) o ensino é uma prática emocional; b) o ensino e a aprendizagem supõem compreensão emotiva; c) o ensino é uma forma de trabalho emocional; e d) as emoções dos professores são inseparáveis dos próprios morais que guiam o seu trabalho e da sua habilidade para os conseguir.

A relação pedagógica constitui um domínio particular do estabelecimento e desenvolvimento de relações interpessoais que não pode ser concebida segundo um modelo transmissivo, que tendencialmente se apresenta como um modelo persistente e resistente devido à sua simplicidade, previsibilidade e à segurança da sua concretização (Machado &, Formosinho 2012). A pedagogia da transmissão, baseada na criança recetáculo e no professor transmissor, é centrada “no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção da

aprendizagem e do conhecimento, isto é mais nos meios do que nos fins da educação” (Formosinho, 2014, p.20). Nesta pedagogia impera a impessoalidade, a uniformidade, a formalidade e a rigidez. Contudo, estas características conflituam com a relação pedagógica:

A relação pedagógica é uma relação pessoal e não pode ser sujeita a sistemas que se baseiam na impessoalidade, assim como é uma relação de pessoas concretas e dificilmente se sujeita a esquemas que se baseiam na abstração. A relação pedagógica é uma relação que se destina a transmitir conhecimentos, valores, normas e atitudes das crianças e adolescentes que diferem grandemente entre si por diferenças de temperamento, de origem social, meio ambiente, aptidões, interesses, necessidades e motivações, e essa transmissão é feita por pessoas também diferentes, pelo que dificilmente aceita soluções baseadas na uniformidade. Por outro lado, a relação pedagógica deve ser uma relação pessoal próxima, não se compadecendo, por isso, com sistemas que se baseiam na distância e afastamento entre quem decide e as pessoas interessadas na decisão (Machado & Formosinho, 2012, p. 38).

3.1 A indisciplina

Sendo o professor um profissional de relações depara-se, frequentemente, com dificuldades resultantes do plano da relação pedagógica, nomeadamente ao nível da indisciplina e desmotivação/desinteresse dos seus alunos.

Gerir situações de conflito constitui um dos maiores problemas com que os docentes se deparam na sala de aula. A diminuição do prestígio social da profissão docente, a maior possibilidade de acesso aos meios de comunicação e a outras fontes de saber, o alargamento da escolaridade obrigatória, o aumento do insucesso escolar e a maior incerteza quanto ao futuro escolar e profissional são fatores que levam os alunos, por um lado, a questionarem o valor e a utilidade do saber escolar apresentado pelo professor e, por outro, a

percecionarem a escola como uma obrigação, um dever, uma fonte de insatisfação e de incertezas.

Segundo Jesus (1997) a noção de indisciplina em sala de aula diz respeito aos comportamentos do aluno que perturbam as atividades que o professor pretende desenvolver. Estes comportamentos manifestam-se de diversas formas e assumem conotações diferentes entre os diversos professores, dificultando a especificação daqueles que deverão ser considerados de indisciplina. Por outro lado, os diferentes professores tomam atitudes diferenciadas perante os comportamentos que consideram de indisciplina, dificultando a percepção, por parte dos alunos, de quais esses comportamentos e das consequências que deles podem advir (1997, p.22).

Jesus refere que, perante esta multiplicidade de comportamentos considerados de indisciplina, o professor tende a categorizar o aluno, em vez de procurar especificar o comportamento e o contexto situacional em que ocorre. A atribuição da indisciplina a traços de personalidade do aluno, leva a que, frequentemente, não sejam tomadas atitudes que promovam a modificação do seu comportamento, desresponsabilizando-se o professor em relação ao mesmo. Por outro lado, os professores, por vezes, procuram manter o respeito e a disciplina na sala de aula com uma postura autoritária e de distanciamento em relação aos alunos e verifica-se que muitas situações de conflito ocorrem em relação a professores que promovem este tipo de relação.

Vários são os autores (Ribeiro, 1991; Jesus, 1997; Cunha, 2008) que consideram que o diálogo e a negociação são as vias mais adequadas para a resolução dos problemas na sala de aula. Contudo, o diálogo deve existir não só em relação aos alunos, como também em relação aos professores, que deveriam reunir-se para confrontarem formas de atuação face às situações de indisciplina com que se deparam, procurando harmonizar os seus procedimentos. Jesus salienta que “embora não haja receitas para as situações de indisciplina, visto serem relacionais e circunstanciais, parece-nos que, para gerir adequadamente as relações interpessoais na sala de aula, o professor deve, não só salientar ou prestar atenção aos comportamentos indesejados, mas sobretudo enfatizar os comportamentos alternativos pretendidos, procurando envolver os alunos nas tarefas de aprendizagem” (1997, p.26).

3.2 A desmotivação

A desmotivação dos alunos face à escola constitui uma das principais preocupações instituída no seio dos sistemas educativos, que se traduz pelo baixo rendimento escolar e pelos comportamentos de indisciplina.

A motivação dos alunos é um fenómeno complexo e, como enfatiza Jesus (1997), não há receitas universais para resolver o problema da falta de motivação dos alunos na escola, pois a forma de atuação depende de múltiplos fatores, inclusivamente da pessoa do professor que intervém na tentativa de resolver este problema. Contudo, o autor sugere algumas estratégias que podem constituir hipóteses de trabalho a utilizar na prática pedagógica, decorrentes das teorias de motivação:

- *Teoria Relacional de Nuttin*: o professor deve clarificar, logo no início do ano letivo, o sentido e a utilidade dos conteúdos e das tarefas que irá desenvolver nas aulas seguintes, de forma a que o aluno tenha uma perspetiva de conjunto ou global do programa da disciplina e compreenda o “para quê?” desta, desenvolvendo uma atitude positiva em relação ao estudo;
- *Teoria da Motivação Intrínseca de Deci*: devem ser utilizadas “recompensas informativas” ou “feedback” positivo que faça sentir ao aluno o seu esforço, empenho, capacidade e progresso na aprendizagem, ou seja, o professor deve evidenciar aspetos positivos que percebe nos alunos, em vez de se centrar apenas nos erros ou aspetos negativos que pretende corrigir;
- *Teoria da Aprendizagem Social de Rotter*: deve ser promovida a aprendizagem de métodos de estudo e devem ser clarificadas certas crenças inadequadas que possam estar na base das expectativas de controlo externo;
- *Teoria da Auto-Eficácia de Bandura*: o aluno deve ser levado a experienciar sucessos, começando por realizar tarefas em que a probabilidade de ser bem-sucedido seja elevada; o aluno deve observar o comportamento de outros colegas bem-sucedidos; o aluno deve aprender a controlar os sintomas de ansiedade através de técnicas de relaxamento; deve ser manifestada confiança nas potencialidades do aluno;
- *Teoria da Atribuição Causal de Weiner*: deve ser fornecido “feedback” de esforço e capacidade pelos sucessos que o aluno obtém, isto é, o professor deve manifestar explicitamente o reconhecimento do empenhamento e das

qualidades dos seus alunos. Por outro lado, as tarefas devem ser de níveis de dificuldade intermédia, pois aquelas que são demasiado fáceis ou difíceis não oferecem oportunidade para sentimentos de competência ou eficácia pessoal, sendo os sucessos atribuídos à facilidade da tarefa e não à capacidade ou esforço.

4. O professor como profissional

Definir a função do professor como profissional na escola e na sala de aula é algo complexo, devido à diversidade de papéis que lhe são atribuídos, fazendo dele uma espécie de *superprofessor* (Formosinho, 1992). A condição de professor é ambígua e comporta três núcleos, que embora diferentes coabitam pacificamente:

- 1) o professor como funcionário público, a quem compete em primeiro lugar o dever de obediência;
- 2) o professor como técnico com competências específicas de carácter científico e pedagógico a desenvolver no âmbito do currículo escolar;
- 3) o professor como profissional autónomo e interveniente numa escola que se insere numa dada comunidade (Machado, 2014, p. 30).

A complexidade da docência está bem patente na aprovação do perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto), que “enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino”. Este perfil abrange quatro dimensões:

- **Dimensão profissional, social e ética:** “O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada”;

- **Dimensão de envolvimento do ensino e da aprendizagem:** “O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”;
- **Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade:** “O professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”;
- **Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida:** “O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

Este decreto-lei evidencia a importância dos professores como agentes fulcrais e decisivos no processo que conduz ao melhoramento da qualidade das aprendizagens dos alunos. Importa, pois, analisar a pertinência da implementação de práticas reflexivas e de diferenciação pedagógica, numa cultura colaborativa, como forma de aperfeiçoar as práticas pedagógicas dos docentes e de adquirir diferentes posturas de trabalho que tenham impacto no aproveitamento escolar dos alunos.

4.1 Professor como profissional reflexivo

O início da década de oitenta é marcado por um novo entendimento da atividade profissional docente e das capacidades associadas a um desempenho profissional competente, onde o ensino passa a ser concebido como uma atividade reflexiva (Schön, 1983).

A conceção de que a prática reflexiva é crucial para o desenvolvimento profissional dos professores tem vindo a ser defendida por diversos autores (Schön, 1983, 1992; Zeichner 1993). Também em Portugal tem sido realçado o papel fundamental da reflexão nas práticas docentes (Nóvoa, 1992; Alarcão, 1996; Oliveira & Serrazina, 2002). Na verdade, um professor não pode ser apenas um transmissor oral de conhecimentos. Como diz António Nóvoa “o

professor que pretende manter-se no antigo papel de fonte única de transmissão oral de conhecimentos perde a batalha” (Nóvoa, 1995, p. 101). Assim, o professor deve pensar em mudar o seu pensamento para facilitar a aprendizagem e orientação do trabalho do próprio aluno, desenvolvendo uma conceção de professor reflexivo, que argumenta o que faz, por que o faz e para que o faz (Formosinho, 2000, p.119).

Maria do Céu Roldão, defende que a função principal de um profissional em educação é estimular aprendizagens significativas, exigindo uma “mobilização de conhecimentos e capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa” (2005, p. 49). Importa, pois, que o docente se torne num ser reflexivo, apto a reconstruir constantemente o seu conhecimento, no confronto com as exigências que o levam ao questionamento e à procura de novas respostas.

Alarcão, considera que os professores reflexivos “são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela assim como as condições que a modelam” (1996, p.100). O professor reflexivo, com o seu saber profissional, deverá ser capaz de desmontar comportamentos e ações para reconstruir outros mais eficientes e mais eficazes.

De acordo com Schön (1987) pode distinguir-se a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Alarcão (1996, pp.16-17) apresentou uma síntese do pensamento de Schön acerca destes momentos de reflexão, na qual esclareceu que “(...) se refletirmos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer” estamos perante um fenómeno de reflexão na ação, assim, estabelece-se um diálogo com a situação vivida. Quanto à reflexão sobre a ação, Alarcão (1996, p. 17) afirma que, esta ocorre quando “(...) reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente”. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação é um processo que leva o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer.

O professores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios

melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino (Oliveira & Serrazina, 2002).

Para Stenhouse (1975), o profissionalismo do professor investigador envolve:

- o empenhamento para o questionamento sistemático do próprio ensino como uma base para o desenvolvimento;
- o empenhamento e as competências para estudar o seu próprio ensino;
- a preocupação para questionar e testar teoria na prática fazendo uso dessas competências;
- a disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho – diretamente ou através de registos e discuti-los numa base de honestidade (cit. por Oliveira & Serrazina, 2002, p. 34).

Esta perspetiva pressupõe que o ensino reflexivo requer uma permanente auto-análise por parte do professor, o que implica abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. Assim, proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-se profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes.

4.2 Estratégias de ensino

As estratégias de ensino são a base na qual se move a competência docente e uma das chaves da aprendizagem dos alunos (Bolívar, 2012). A literatura educacional relaciona positivamente a aprendizagem e o sucesso académico dos alunos com a utilização de estratégias eficientes.

Na perspetiva de Roldão, “falar de estratégias no plano da ação docente implica uma clarificação prévia do próprio conceito de ensinar, já que do que se trata é de estratégias de ensino” (2009, p. 13). A mesma autora sugere que ensinar consiste “em desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (idem, *ibid.*, pp. 14-15).

A ação de ensinar foi durante muito tempo associado a um ato transmissivo do saber, representação que foi sofrendo alterações em função das transformações ocorridas na relação do professor com o currículo e na

relação da escola com a sociedade. Este sentido de ensinar entra em confronto com outro conceito que consiste em fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender. Por outro lado, fazer aprender subentende uma aprendizagem realizada pelo outro, a qual só poderá ser significativa quando é apropriada de forma ativa. Roldão (2009) justifica assim a necessidade da ação docente neste processo de aprendizagem, visto que esta não sendo automática, nem passiva, exige a intervenção de um profissional de ensino.

O sucesso depende, então, da ação estratégica do professor, uma vez que a “ação de ensinar é pois em si mesma uma ação estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro” (idem, *ibid.*, p. 56). Embora seja fundamental que o aluno desempenhe um papel ativo, também importa que o professor seja “ativo e pró-ativo, capaz de antecipar, conceber, reorientar no sentido da aprendizagem visada” (idem, *ibid.*, p.122).

Desta forma, torna-se essencial encontrar estratégias que sejam, no fundo, formas particulares de estabelecer a interação do aluno com o conhecimento, atendendo às suas necessidades e à melhoria nas suas aprendizagens. Justifica-se sempre uma estratégia “no plano da conceção, pela resposta às questões: como vou organizar a ação e porquê, tendo em conta o para quê e o para quem? A um segundo nível, instrumental, operacionaliza-se respondendo à questão - Com que meios, atividades, tarefas, em que ordem e porquê?” (idem, *ibid.*, p. 29).

Cabe ao professor, é sua competência, definir os métodos ou as técnicas que vai desenvolver, controlar e gerir no trabalho com o seu grupo, tomando decisões de acordo com os resultados que vai obtendo, tendo sempre em vista a consecução de objetivos definidos para cada aluno.

Roldão define estratégia como “o conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (idem, *ibid.*, p.57), no entanto, alerta para o facto de estratégia não ser sinónimo nem de tarefa, nem de atividade, uma vez que estas são partes constitutivas da estratégia:

Tais conceitos não são todavia coincidentes (...). Tão pouco se podem tomar como sinónimos de estratégia, sendo que esta os inclui em formatos e lógicas variáveis, consoante a finalidade e

orientação estratégica que o professor adotar face a cada situação contextual (2009, p. 25).

O termo estratégia reporta-se assim a “um conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista” (Vieira e Vieira, 2005, p.16). Como elucida Bolívar “a estratégia articula uma sequência de componentes em planos operacionais de ação que servem de suporte para o desenvolvimento dos processos da própria aprendizagem” (2012, p.213).

Desta forma, o professor procura “encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela ação de ensino particular” (Roldão, 2009, p. 56).

Para analisar ou construir uma estratégia de ensino é necessário estabelecer quais as operações e dispositivos que permitem ao professor concretizá-la. São seis os passos essenciais para construção de uma estratégia:

- 1º **Analisa** - a relação do objetivo/conteúdo com a situação dos alunos, as dificuldades previsíveis, as potencialidades favoráveis, a ligação com os interesses e características contextuais;
- 2º **Integra** - cada unidade no que a antecedeu e na sequência futura, cada unidade no conjunto de aprendizagens e experiências do aluno; no quadro mais amplo das várias aprendizagens curriculares – articulação horizontal e vertical;
- 3º **Coloca hipóteses** - inventaria modos possíveis de organizar a estratégia e compara as suas eventuais potencialidades face à situação analisada;
- 4º **Seleciona** – escolhe, de entre as opções possíveis, que são de natureza didática, as que, face ao contexto e à integração analisada, oferecem maiores possibilidades de ter sucesso, gerando aprendizagens efetivas;
- 5º **Organiza** - o modo como a estratégia mais geral se vai operacionalizar nos seus diferentes passos (atividades e tarefas) e

formas (espaço, tempo, papel dos intervenientes) e recursos – subestratégias e táticas;

6º **Decide** - gerindo todo o processo de desenvolvimento posto em ação, decidindo quer ao nível da estratégia global, quer ao nível das subetapas do seu desenvolvimento, mediante a constante análise do que vai ocorrendo e do seu confronto com os objetivos e competências visadas (Gaspar e Roldão, 2007, cit. in Roldão, 2009, pp. 94-95).

Estas operações constitutivas da estratégia não têm que ser necessariamente sequenciais podendo estruturar-se de forma diferente de acordo com a situação em causa.

4.3 Diferenciação pedagógica

Ser professor na escola de massas implica estar atento às diferenças individuais e necessidades e ritmos de aprendizagem preconizados por públicos escolares heterogéneos. De facto, são bem reais, na profissão docente, as situações de multiplicidade social, cultural e económica dos alunos que povoam as turmas. Assim, o professor vê-se confrontado com a necessidade de construir ambientes educativos diferenciados, ajustados às diferenças e conducentes à promoção de oportunidades propícias às aprendizagens. A identificação dos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos dá ao professor a possibilidade de atuar a partir deles, favorecendo um processo de aprendizagem que no respeito pela individualidade, promova o conhecimento e contribua para o desenvolvimento global do indivíduo. Considerar este aspeto equivale “à valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, das atitudes e valores, ao respeito pelas diferenças individuais e à procura de um desenvolvimento global e contínuo” (Pacheco, 2001, p.55).

A diferenciação pedagógica é um desafio patente da escola atual. Por um lado, tem que dar resposta às diferenças próprias de cada indivíduo que aprende de forma diferente, e, por outro lado, necessita de alterar o ensino de forma a atender a essas diferenças:

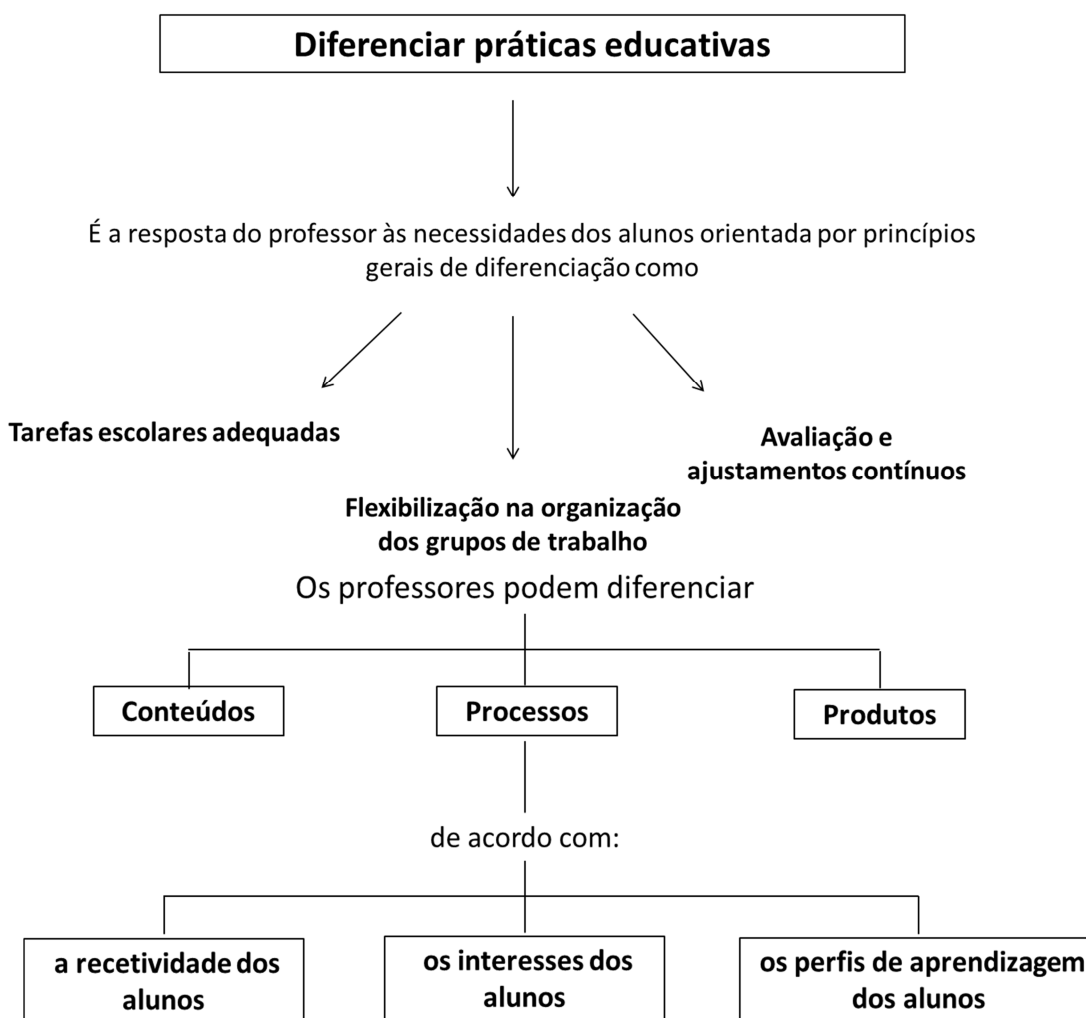
A diferenciação do ensino visa responder às necessidades de cada aluno e pressupõe o diagnóstico do professor sobre as suas características – as suas necessidades, os seus interesses, as suas experiências anteriores e as suas preferências de aprendizagem – e a modificação, adaptação ou elaboração de novas abordagens do ensino (Machado e Formosinho, 2012, p.39).

Neste sentido, Allan e Tomlinson (2002) apresentam um mapa conceptual com as componentes que podem ser diferenciadas, com o sentido de melhorar ou contribuir para a facilitação das aprendizagens – Ver figura 2.

Na perspectiva de Perrenoud, “diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos -, mas é, sobretudo, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender” (2000, p.55). Na mesma linha, Machado e Formosinho (2012) referem que a diferenciação do ensino envolve uma ou mais das seguintes áreas:

- Os conteúdos do ensino (tópicos, conceitos ou temas curriculares) – o professor, na sequência de uma pré-avaliação das competências e dos conhecimentos dos alunos, atribui-lhes atividades com nível de exigência adequado, oferece-lhes opções entre tópicos a explorar em maior profundidade ou fornece-lhes recursos que vão ao encontro dos seus níveis de conhecimento;
- O processo (a forma como o profissional leciona) – o professor varia as formas que permitem aos seus alunos aprenderem ou processarem a informação: acrescenta mais complexidade ou maior grau de abstração às tarefas, envolve os alunos em atividades de pensamento crítico ou criativo, aumenta a variedade de maneiras que utiliza para os estimular a aprenderem;
- Os produtos (resultados finais da aprendizagem) – o professor exige resultados finais diferentes (um relatório, um discurso, um debate, uma dramatização) que mostrem a aprendizagem em ação.

Figura 2- Mapa conceptual da diferenciação pedagógica



Fonte: Allan & Tomlinson, 2002, p. 17.

Na verdade, a pedagogia diferenciada deve tornar-se num processo integral nas salas de aulas de forma a produzir efeitos positivos nos alunos que dela necessitam. Contudo, a sua implementação constitui um repto para os professores que estão presos a um sistema de ensino caracterizado pela uniformização das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação (Machado & Formosinho, 2012). De acordo com Allan e Tomlinson (2002), as tarefas escolares devem adequar-se não só aos objetivos a atingir mas também ao ritmo e competências de cada aluno, de modo a que cada um se sinta

permanentemente desafiado e motivado. As tarefas demasiado fáceis ou difíceis podem tornar a aprendizagem pouco interessante e levar o aluno a desmotivar ou a desistir.

Outro aspeto considerado fundamental no processo de diferenciação é a flexibilização dos grupos de trabalho. A variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho implicam que o aluno trabalhe individualmente mas também em pequenos ou grandes grupos. Estas diferentes organizações do trabalho deverão corresponder às necessidades sentidas. Segundo esta orientação, não só não é necessário o agrupamento dos alunos em turmas homogéneas, como a própria heterogeneidade poderá ser uma mais-valia na diferenciação, uma vez que poderá contribuir para uma maior riqueza na formação de grupos de trabalho flexíveis.

Mas para que o processo de diferenciação seja eficaz é necessário que seja continuamente avaliado. A adequação das estratégias de ensino e das tarefas deverão ajustar-se ao posicionamento de cada aluno, aos interesses e necessidades dos mesmos em cada período do processo. Só assim se conseguirá uma verdadeira diferenciação.

As mesmas autoras defendem, ainda, que a aprendizagem na sala de aula pode ser desenvolvida tendo em conta três factores:

- A receptividade dos alunos – idealizar e proporcionar escolhas de aprendizagem com graus diferentes de dificuldade;
- Os interesses dos alunos - proporcionar actividades que se relacionam o máximo possível às preferências dos alunos, devendo o professor conhecer os seus gostos e inclinações para que o envolvimento destes na actividade seja maior;
- Os perfis de aprendizagem - ter em conta os estilos de aprendizagem, o talento dos seus estudantes e o tipo de inteligência, com o sentido de diferenciar situações de ensino em função do perfil de aprendizagem.

Face ao exposto, facilmente se conclui que a promoção da diferenciação do ensino exige trabalho exaustivo de planeamento, na sequência do conhecimento aprofundado do aluno não excluindo ajustamentos espontâneos durante as situações de ensino.

5. Interação docente

Projetar e desenvolver contextos de práticas colaborativas entre docentes pode contribuir para a reconstrução social e cultural dos contextos de trabalho da escola e conseqüentemente possibilitar a melhoria das aprendizagens dos alunos.

O trabalho colaborativo é fundamentado na pressuposição de que os indivíduos aprendem melhor quando interagem com os colegas e relacionam as novas ideias com o conhecimento comum existente (Bolívar, 2012). Desta forma, torna-se essencial conhecer as dinâmicas de colaboração entre docentes e conhecer o modelo organizacional assente na formação de equipas educativas, que segundo Formosinho e Machado (2009a), é capaz de concretizar a colaboração entre docentes e assegurar uma gestão curricular integrada as escolas.

5.1 O trabalho colegial dos professores

As práticas de trabalho colaborativo entre docentes têm sido alvo de diversas investigações que concluem ser um importante fator de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional e surgem claramente associadas a uma maior eficácia do desempenho docente (Hargreaves, 1998; Day 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Roldão, 2007; Formosinho & Machado, 2009a).

A cultura colaborativa surge associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento do trabalho das escolas e dos professores:

O princípio da colaboração surgiu repetidamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam. (...) Na educação, como em outros domínios, tem sido proposta como solução para muitos

problemas e dificuldades que os educadores estão a enfrentar (Hargreaves, 1998, p. 277).

A colaboração é essencial para o crescimento profissional dos professores e para o desenvolvimento organizacional das escolas, e é entendida como um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto com objetivos comuns, sendo as experiências, e conhecimentos, de cada um, potenciados neste tipo de trabalho, apresentando-se como uma estratégia adequada para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional. Como salienta Lima, “a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (2002, p.8).

Contudo, constata-se que na realidade a docência que se exerce na maioria das escolas é apresentada segundo um padrão de trabalho assente numa cultura profissional individualista, isolada e “privatista” (Hargreaves, 1998, p.185), em que o trabalho docente é preparado solitariamente em casa e desenvolvido isoladamente na sala de aula, sem interação ou visibilidade de pares; é sedado no espaço fechado da sala de aula como espaço de trabalho e é fragmentado em tempos letivos, sem colaboração ou intercâmbio com pares (Formosinho & Machado, 2009a, p.26). De facto, a cultura colaborativa apresenta-se pouco consistente num quadro organizacional onde impera o desenvolvimento isolado da prática docente:

Como salientam,

O desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto, vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, ele não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia (Formosinho e Machado, 2009a, p.27).

Promover o trabalho colaborativo não implica necessariamente rejeitar a importância da atividade individual na docência. Fullan e Hargreaves (2001),

defendem a reconciliação dos dois tipos de atividades, as grupais e as individuais, entendendo que qualquer uma delas, sem a outra, limita o potencial de trabalho dos professores. Maria do Céu Roldão explicita:

Trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar, que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais. As próprias tarefas de trabalho colaborativo entre professores podem/devem incluir momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho no coletivo no momento seguinte (2007, p.28).

A colegialidade evidencia-se, essencialmente a partir dos anos 90 do século XX, como uma “resposta ao problema do isolamento” e constitui-se como um pilar do esforço para melhorar o trabalho das escolas, existindo mesmo “amplas evidências que mostram que a colegialidade e a colaboração entre docentes são efetivamente, parte integrante de um aperfeiçoamento sustentado” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.24).

A defesa da colegialidade docente é sustentada por uma variedade de argumentos, que Formosinho e Machado (2009a, p.30) referem:

- 1) Os docentes retiram benefícios intelectuais e profissionais do contacto com os colegas para discutir ideias sobre as suas práticas e partilhar experiências;
- 2) A partilha de problemas e dificuldades ajuda a superar a insegurança individual;
- 3) Aumentam os níveis de auto-eficácia e melhora a aprendizagem dos alunos daqueles professores que se envolvem em interações profissionais com os colegas;
- 4) Através de equipas de trabalho, os professores adquirem maior poder de decisão e controlo do trabalho profissional.

De igual modo, Roldão defende que o trabalho colaborativo se estrutura “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no

enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (2007, p.27).

As culturas de colaboração compreendem “relações de trabalho em colaboração entre os professores relativamente espontâneas, informais e amplas, dotadas de uma natureza simultaneamente social e centrada nas tarefas” (Hargreaves, 1998, p.152). Este tipo de colaboração dos professores com os seus pares surge essencialmente da organização e implementação de projetos que “resultam das iniciativas dos professores ou de origem externa, mas por eles assumidas, onde as relações de colaboração partem deles próprios e são sustentadas por eles, e resultam da percepção do valor que eles atribuem ao trabalho em conjunto” (Formosinho & Machado, 2009a, p.27). Esta colegialidade genuína é frequentemente pervertida na maioria das escolas uma vez que a “colaboração entre os professores que implementam o projeto resulta de uma maior ou menor imposição administrativa que exige que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto” (Ibid., p.28). Assim, verifica-se frequentemente uma colegialidade forçada ou artificial pautada por uma colaboração imposta e regulamentada em torno de normas.

Fullan e Hargreaves definem a colegialidade artificial como sendo “um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalho em conjunto” (2001, p.103).

Para evidenciar os contornos da colegialidade artificial Hargreaves (1998, pp.219-220) explicita cinco aspetos que distinguem este tipo de cultura: 1) é regulada administrativamente; 2) é compulsiva; 3) está orientada para a implementação; 4) é fixada no tempo e no espaço; e 5) é previsível. Assim, a colegialidade artificial:

- é regulada administrativamente, já que não decorre das escolhas dos professores mas da orientação da administração que a impõe e a regula;
- é compulsiva, porque obriga a que os professores se organizem de determinada maneira, “oferece pouca margem de discricção à individualidade ou à solidão” (1998, p.219) de que muitos professores necessitam para o trabalho que precisam de realizar com os alunos;
- é orientada para a implementação, já que o trabalho em conjunto é proposto / imposto para implementar projetos que vêm já delineados superiormente;

- é fixa no tempo e no espaço, já que se definem, no horário os tempos para esse trabalho coletivo e os lugares em que deve ser realizado e que são sempre no interior da escola;
- é previsível, ainda que com exceções evidentes, já que “é concebida para produzir resultados que se caracterizam por um grau de previsibilidade relativamente elevado” (1998, p.220).

A forma como o sistema educativo português está organizado propicia uma cultura docente balcanizada já que a organização em departamentos curriculares ou em grupos disciplinares tem uma larga prevalência sobre outros tipos possíveis de organização do trabalho docente, promovendo “padrões particulares de interação entre docentes” (Hargreaves, 1998, p.240).

A este propósito, salientam Formosinho e Machado:

Neste sistema de balcanização, a aprendizagem profissional ocorre principalmente no seio do próprio grupo com saberes e crenças específicas, de forte permanência ao longo do tempo, que proporcionam formas particulares de construção de identidades com base num conjunto de pressupostos partilhados pelos seus membros (relativos à natureza da aprendizagem, às estratégias exequíveis, às formas de agrupamento dos alunos, ...) e com uma compleição política própria que lhe advém dos interesses próprios de que é repositório (2009a, p.30).

Nas culturas balcanizadas as interações entre docentes desenrolam-se segundo moldes próprios — “os professores mostram lealdade para com o grupo e não com a escola como um todo” (Day, 2001, p.129) —, competem por recursos, estatuto, lutam pela ocupação de posições e pela supremacia como se fossem cidades-estado independentes (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 94) só existindo lugar à colaboração entre grupos quando esta os beneficia. De facto, os professores tendem a pertencer a um só grupo e estabelecem relações pouco fortes com docentes de outros grupos, o que limita a capacidade da própria escola em operar mudanças e em dar resposta aos desafios que lhe são colocados pela sociedade atual.

5.2. Organização da escola em Equipas Educativas

Num sistema organizacional centrado numa cultura profissional individualista e numa pedagogia transmissiva, a escola apresenta dificuldades em se reestruturar de forma a promover a “passagem de uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura de autonomia e de uma cultura do isolamento para uma cultura da colaboração” (Formosinho, Machado & Mesquita, 2012, p.1).

De facto, esta incapacidade organizacional prende-se com o estabelecimento da turma-classe que apresenta as seguintes características organizacionais e estruturais:

1. Alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de efetivos pouco variável;
2. Professores atuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário);
3. Espaços estruturados de ação escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula;
4. Horários escolares rigidamente estabelecidos que põem em prática um controlo social do tempo escolar;
5. Saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico (Formosinho & Machado, 2009a, p.32).

Esta gramática escolar (Cabral, 2014) própria e a forma natural com que é encarada estão na base do insucesso e de todas as tentativas de mudança da escola.

De forma a superar o modelo de organização do processo de ensino baseado na turma/classe como unidade básica de organização da escola, João Formosinho (1988) apresentou à Comissão de Reforma do Sistema Educativo uma proposta de organização da escola em “Equipas Educativas”. Este modelo visa

propiciar formas de colaboração dos professores e de gestão integrada do currículo pela organização do processo de ensino

segundo o modelo de 'Equipas Educativas' tendo em vista: AGRUPAR educativamente os conteúdos em ÁREAS INTERDISCIPLINARES, AGRUPAR educativamente os alunos em GRUPOS DE TURMAS, AGRUPAR educativamente os professores em EQUIPAS EDUCATIVAS (Formosinho, 1988).

A proposta de organização da escola por "Equipas Educativas" apresenta assim três dimensões organizacionais:

1. O *agrupamento dos alunos* – criação de grupos flexíveis de alunos cuja composição e extensão só deverá estar determinada em função das atividades escolares a empreender, das características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a sua realização;
2. A *integração curricular* – organização dos saberes de forma a integrá-los em torno de problemas e de questões significativas identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos, independentemente das linhas de demarcação estabelecidas pelas fronteiras das disciplinas;
3. As *equipas multidisciplinares* – criação de uma teia complexa de relações colegiais, com as quais se pretende potenciar a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos, sem esquecer os ganhos no seu sucesso. (Formosinho & Machado, 2009a, p.42)

Advogam Formosinho e Machado que "a organização da escola por Equipas Educativas visa associar o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional numa comunidade de prática que, ao mesmo tempo que reestrutura a escola, quer criar outras condições de possibilidade para o trabalho colaborativo e para a transformação da cultura da escola e, consequentemente, das práticas docentes" (idem, *ibid.* p.105).

IV

Metodologia e Contextualização do Estudo

O insucesso escolar é um dos principais problemas com que se debatem as organizações escolares, em especial as escolas inseridas em territórios educativos de intervenção prioritária.

No enquadramento desta realidade, pretende-se direcionar a nossa investigação para o papel do professor na abordagem à problemática do insucesso escolar. Como referimos na primeira parte deste trabalho, vários têm sido os estudos realizados neste sentido, contudo quisemos estudar esta temática num contexto escolar mais específico, nomeadamente em dois estabelecimentos de ensino TEIP.

Neste capítulo apresentamos as opções metodológicas, tendo presentes a pergunta de investigação – *Nas escolas TEIP, qual o perfil do professor promotor do sucesso escolar dos alunos do 3º Ciclo?* – e o enquadramento teórico da problemática.

1. Opções metodológicas e objetivos de estudo

Para a tomada de decisão relativamente às opções metodológicas tivemos em conta os objetivos que nortearam todo o nosso estudo e que passamos a enunciar:

- Conhecer as perceções de diretores, professores e alunos das escolas TEIP, acerca das características dos docentes promotores do sucesso escolar dos discentes.
- Identificar “efeitos professor” que traduzam boas práticas organizacionais e pedagógicas nos Territórios de Intervenção Prioritária.
- Caracterizar o professor eficaz em contexto TEIP.

De forma a concretizar a nossa investigação foi necessário formular várias interrogações orientadoras a partir da questão de partida, nomeadamente:

- Qual a perceção dos diretores sobre as características de um “bom professor”?
- Que práticas organizacionais e pedagógicas utilizam os docentes para promover o sucesso escolar?
- Que perceções têm os alunos sobre o papel do professor na promoção do sucesso escolar?
- Quais os “efeitos professor” presentes na promoção do sucesso escolar?
- Que características apresentam os “bons professores”?

Dada a natureza da problemática e dos objetivos da nossa investigação, considerou-se adequado apresentar um trabalho de cariz exploratório, que justifica uma metodologia qualitativa, centrada na análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas a professores, diretores e alunos do terceiro ciclo de duas escolas abrangidas pelo programa TEIP do distrito do Porto.

Partimos para o terreno de investigação com a vontade de procurar respostas à nossa questão central e tentar compreender uma determinada realidade educativa, conferindo prioridade ao “ contexto da descoberta” (Lessard-Hébert *et al*, 1994, pp. 95-106), o que nos leva a privilegiar, essencialmente, a “compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Assim, o objetivo do estudo não é comprovar hipóteses, mas usá-las para orientar uma exploração que permita “indagar o significado dos fenómenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem” (Sacristán & Gómez, 1998, p.102).

Seguindo esta orientação, Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) explicitaram cinco características essenciais inerentes a uma investigação qualitativa, a saber:

- i. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”.

- ii. “A investigação qualitativa é descritiva”.
- iii. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”.
- iv. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”.
- v. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

Desta forma, consideramos que a natureza do nosso estudo se coaduna com as características acima mencionadas uma vez que se pretende conhecer o significado das interpretações e intenções dos sujeitos. Pretende-se a “compreensão interpretativa das interações humanas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.53) e não a descrição de fenómenos e factos assentes numa correlação de variáveis, presentes na metodologia quantitativa.

2. Contextualização do estudo

O nosso estudo teve como cenário duas escolas TEIP, selecionadas recorrendo à análise das suas posições no ranking de 2012, relativamente às melhores e piores médias obtidas nos exames nacionais de Matemática e Português do 9º ano de escolaridade. Desta análise, onde se englobaram todas as escolas ao abrigo do programa TEIP da antiga Direção Regional de Educação do Norte (DREN) – hoje, Direção de Serviços Região Norte da Direção Geral de Estabelecimentos Escolares (DGESTE) –, verificou-se que a Escola A alcançou a melhor média e que a Escola Z obteve os piores resultados.

2.1 A Escola A

A Escola A é uma escola básica de segundo e terceiro ciclos que constitui a sede de um agrupamento de escolas do distrito do Porto, concelho de Vila Nova de Gaia, do qual fazem ainda parte sete escolas do 1º ciclo e oito Jardins de Infância. O agrupamento integra o segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP 2) desde 2007.

De acordo com o Projeto Educativo elaborado para o triénio 2012/2015, a escola localiza-se numa área geográfica de contrastes, sociais, urbanísticos e populacionais, com “realidade social muito heterogénea e marcada por um conjunto muito profundo de assimetrias” (PEA, p.22). Em termos sociais, apresenta um elevado número de desempregados e de beneficiários de rendimento social de inserção e depara-se com a inexistência de equipamentos sociais ligados à intervenção com famílias socialmente desfavorecidas.

No ano letivo 2011/2012, a agrupamento servia 2265 crianças e adolescentes distribuídos pelos seguintes níveis de educação e ensino: 435 da educação pré-escolar, 955 do primeiro ciclo e 875 do segundo e terceiro ciclos do ensino básico. Cerca de 40% destes alunos beneficiam de auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar (ASE).

2.2. A Escola Z

A escola Z é a sede de um agrupamento que compreende nove estabelecimentos de ensino (seis escolas básicas com educação pré-escolar e 1º ciclo, duas escolas básicas com 2º e 3º ciclos e uma escola secundária) situados na zona central e oriental do concelho do Porto.

O agrupamento contava, no ano letivo de 2013/14, com cerca de 2800 alunos, distribuídos por uma oferta educativa diversificada e abrangente: ensino regular (da Educação Pré-Escolar ao 12º ano do ensino secundário), ensino profissionalizante e/ou de preparação para a vida ativa (Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais), ensino vocacional, ensino recorrente e o Programa Português Para Todos (PPT).

Os alunos do agrupamento provêm, na sua maioria, do meio envolvente, caracterizado por uma crescente degradação ao nível do parque habitacional e pela desagregação social, económica e familiar das populações. Uma parte significativa da população escolar integra contextos social e economicamente vulneráveis, sobretudo se atendermos ao facto de existirem 1450 alunos integrados nos escalões A e B da ASE.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, há um número significativo de alunos acompanhados pelo Gabinete de Acompanhamento Multidisciplinar (GAM), diversas sinalizações para a Comissão de Proteção de

Crianças e Jovens (CPCJ) e a necessidade de constante articulação com os serviços sociais e de saúde.

Vários alunos são provenientes de lares de infância e juventude em regime de internato. A integração de múltiplos alunos em contextos familiares que apresentam, como único recurso económico, o Rendimento Social de Inserção (RSI) é outra das preocupações partilhadas pelo órgão de gestão e toda a equipa pedagógica:

Este cenário tem fortes implicações na vida escolar dos alunos, uma vez que, em muitos casos, não lhes é possibilitada, em contexto familiar, a incorporação de saberes, valores e padrões de conduta consonantes com uma adaptação harmoniosa à escola, sobretudo nos aspetos da motivação e das expectativas e ainda no reconhecimento da autoridade dos professores e do pessoal não docente, o que se enforma num forte constrangimento para a consecução da missão (...): a promoção da qualificação escolar no caminho do exercício da cidadania responsável e interventiva (PEZ, 2013/2017, p.9).

No que respeita à indisciplina, verifica-se que prevalecem índices preocupantes de ocorrências, sobretudo nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, caracterizadas principalmente por sucessivos desafios à autoridade dos professores e pessoal não docente e perturbações nas relações entre os pares.

3. Técnicas de recolha de informação

Relativamente aos instrumentos de recolha de informação, decidimos optar pelas entrevistas semiestruturadas a alunos, professores e ao diretor pedagógico de cada uma das escolas. Tornou-se ainda indispensável recorrer à análise de documentos produzidos na escola, nomeadamente as pautas de avaliação do segundo período do ano letivo 2013/2014, o projeto educativo e o regulamento interno das duas escolas.

3.1 Análise documental

No contexto da metodologia qualitativa, a análise documental constitui um importante instrumento de recolha de dados, uma vez que permite identificar, verificar e apreciar documentos com uma finalidade específica, a fim de possibilitar a extração da informação de forma unificada e sistemática. Geralmente esta técnica é combinada com a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos.

Na nossa investigação, efetuamos uma pesquisa documental a documentos produzidos na escola e privilegamos as pautas de avaliação do segundo período do ano letivo 2013/2014 de forma a identificar, em cada um das escolas, as duas turmas do sétimo ano que obtiveram o melhor e o pior aproveitamento. Depois de selecionadas as turmas em análise, procedeu-se novamente a uma consulta das referidas pautas para selecionar os alunos a participar no nosso estudo. Para cada turma, foram identificados os quatro alunos com melhores resultados escolares e os quatro alunos com pior rendimento na referida avaliação.

No sentido de caracterizar o contexto educativo de cada escola, tornou-se também pertinente analisar o projeto educativo e o regulamento interno de cada um dos agrupamentos de escolas.

3.2 Entrevistas semiestruturadas

O recurso à técnica das entrevistas semiestruturadas pareceu-nos ser o mais adequado para captar as perceções dos sujeitos da investigação sobre a temática em estudo, uma vez que possibilita “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Relativamente aos alunos, realizámos entrevistas coletivas, socorrendo-nos da técnica de grupos de focagem (*focus group*). Entendemos que o recurso a esta técnica permite confrontar ideias entre os participantes, de onde podem emergir conteúdos mais ricos e relevantes para a nossa investigação. Isto

porque, conforme afirmam Bogdan e Biklen, “ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde” (1994, p. 138).

Por cada turma, foi formado um grupo de discussão focalizada constituído pelos quatro alunos com pior desempenho (alunos com três ou mais níveis negativos no final do 2º período) e outro grupo composto pelos quatro alunos com melhor desempenho (alunos com classificações iguais ou superiores a quatro em todas as disciplinas). Esta opção em não englobar todos os estudantes em apenas um grupo de discussão focalizada prende-se com o fator inibição. Os estudantes com pior rendimento poder-se-iam retrair na presença dos estudantes com maior sucesso escolar e/ou vice-versa, o que poderia condicionar a recolha de informação pertinente para o nosso estudo. Segundo Fonseca, “a composição dos grupos de focagem deve assegurar que os participantes de cada grupo terão algo de interessante a dizer sobre os tópicos em discussão e que não se sentirão intimidados ao fazê-lo junto dos outros participantes” (2005, p.51).

No caso dos professores, foram entrevistados dois por escola, com base na sugestão dos alunos entrevistados que os qualificaram como sendo os “bons professores”.

Foram, ainda, entrevistados os diretores pedagógicos das duas escolas escolhidas.

Para as entrevistas semiestruturadas foi elaborado um guião (Anexo I) com um conjunto de questões previamente definidas em função do enquadramento teórico e das perguntas de investigação.

As questões não foram colocadas obedecendo a uma ordem fixa mas respeitando a lógica do discurso dos entrevistados. Por vezes, surgiram questões que não estavam previstas e que resultaram ou da necessidade de clarificação de um assunto ou de recondução dos entrevistados para a temática em análise. A aplicação de um guião semi-diretivo focou os entrevistados nos objetivos da investigação mas não os impediu de apresentarem livremente a sua perspetiva sobre os temas propostos nem de desenvolverem temas associados.

Todas as entrevistas decorreram nas instalações das próprias escolas, entre abril e julho de 2014, tendo as entrevistas individuais (diretores e

professores) oscilado entre os 30 e os 60 minutos de duração, enquanto que as entrevistas coletivas aos alunos oscilaram entre 1h00 e 1h30 de duração.

Numa primeira fase do nosso projeto, procedeu-se ao envio de um pedido de autorização por escrito aos diretores pedagógicos das escolas selecionadas para a realização da nossa investigação.

Após o deferimento dos pedidos de autorização, agendou-se uma reunião com os diretores e professores das escolas. Neste primeiro contacto, procurou-se apresentar e explicitar todos os contornos do projeto de investigação de forma a clarificar todas as etapas abrangentes do estudo em questão. Após todos os esclarecimentos inerentes à nossa investigação, nomeadamente no que respeita à preservação da confidencialidade dos intervenientes, os sujeitos aceitaram de forma consciente e voluntária participar no nosso estudo.

Relativamente aos alunos, foi enviado aos encarregados de educação, através dos respetivos diretores de turma, um pedido de autorização da participação dos seus educandos na entrevista, juntamente com a explicitação dos objetivos da mesma e fazendo referência ao carácter confidencial de todos os dados recolhidos.

Todos os intervenientes consentiram a gravação das entrevistas em suporte áudio e/ou vídeo que posteriormente foram transcritas integralmente. Salienta-se que, pelo facto das entrevistas dos grupos de discussão focalizada (*focus group*) contarem com a participação de vários intervenientes em cada grupo, recorreu-se à gravação em vídeo de forma a facilitar a sua transcrição.

4. Tratamento dos dados

As entrevistas foram transcritas integralmente a partir das suas gravações. A informação nelas contida foi organizada em categorias e subcategorias, procedendo-se a uma análise de conteúdo temática apresentada sob a forma de matriz (Anexo II). As categorias e subcategorias de análise utilizadas emergem do cruzamento de informação obtida a partir do enquadramento teórico e das entrevistas efetuadas. No que se refere às categorias Estratégias de Ensino (M) e Materiais de Trabalho (N) definiram-se

as respectivas subcategorias com base no instrumento de categorização de práticas de ensino elaborado por Roldão (2012).

O quadro II, que a seguir se apresenta, tem como objetivo explicitar as categorias e subcategorias de análise, bem como as fontes mobilizadas para a leitura da realidade (Cabral, 2014).

Quadro II: Categorias, subcategorias e fontes mobilizadas para a análise de dados

Categorias de Análise de Dados	Subcategorias	Fontes mobilizadas para a análise de dados
A. Caraterísticas do Contexto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caraterísticas da escola 2. Caraterísticas dos alunos 3. Características das turmas em análise 4. As famílias 	Entrevistas a diretores, a professores e a alunos
B. Atribuição dos docentes às turmas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Graduação profissional 2. Continuidade pedagógica 3. Adaptação do perfil do docente à turma 	Entrevistas a diretores
C. Dificuldades do professor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de motivação dos alunos 2. Recursos didáticos 3. Diferenciação pedagógica 4. Horário das aulas 5. Número de alunos por turma 6. Trabalho colaborativo 7. Desmotivação dos docentes 8. Resistência em aceitar novos desafios 	Entrevistas a diretores e professores
D. Dificuldades dos alunos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de Envolvimento dos Encarregados de Educação 	Entrevistas a diretores e professores

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Falta de hábitos e métodos de estudo 3. Falta de motivação 4. Falta de concentração 5. Domínio da língua portuguesa 6. Falta de background cultural 	
E. Fatores de Sucesso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Envolvimento dos Encarregados de Educação 2. Motivação dos alunos 	Entrevistas a professores
F. Estratégias de ensino	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposição do professor 2. Exposição/ explicação do professor combinada com diálogo 3. Organização de debates 4. Reorientação da estratégia em função da reação do aluno 5. Realização de atividades pelos alunos em grupo 6. Execução de experiências Apresentação de trabalhos por alunos 	Entrevistas a professores e a alunos
G. Práticas pedagógicas eficazes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferenciação pedagógica 1. Ensino individualizado 2. Gestão flexível do currículo 3. Adaptações curriculares 4. Coadjuvação 	Entrevistas a diretores
H. Materiais de trabalho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manual 2. Material experimental 3. Imagens / materiais audiovisuais/ digitais 2. Textos/ documentos 	Entrevistas a professores e a alunos

I. Organização da sala	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organização definida pelo Diretor de Turma/ professores 2. Organização definida pelos alunos 3. Organização da sala em função da atividade desenvolvida 4. Organização por ordem numérica 	Entrevistas a professores e a alunos
J. Estratégias de motivação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Componente relacional 2. Utilização de diferentes recursos didáticos 3. Gosto pelo ensino 4. Valorização das capacidades dos alunos 5. Aplicação da matéria ao quotidiano do aluno 6. Envolvimento dos alunos nas tarefas das aulas <ol style="list-style-type: none"> 1. Reforço positivo 	Entrevistas a professores e a alunos
K. Apoio aos alunos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esclarecimento de dúvidas 2. Realização de trabalho extra 3. Divisão da turma em grupos 	Entrevistas a professores
L. Abordagem e gestão das diferenças	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoio individualizado 2. Repetição da matéria 3. Tutoria de par 4. Realização de trabalhos extra 5. Solicitação dos alunos com mais dificuldade 	Entrevistas a diretores, a professores e a alunos
M. Ambiente de aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interação 2. Silencioso 	Entrevistas a diretores, a professores e a alunos

	3. Ambiente emocional	
N. Gestão de conflitos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo 2. Trabalho colaborativo 3. Reflexão 4. Ausentar o elemento perturbador fora da sala de aula 5. Comunicar aos Encarregados de Educação 	Entrevistas a diretores, a professores e a alunos
O. Relação Pedagógica	1. Relação emocional	Entrevistas a diretores, a professores e a alunos
P. Caraterísticas do professor eficaz	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionamento 2. Valores pessoais 3. Formação 4. Recursos didáticos 5. Estratégias de ensino 6. Reflexivo 7. Conhecimento específico 8. Gostar da profissão 9. Exposição da matéria 10. Motivação 11. Trabalho colaborativo 	Entrevistas a diretores, a professores e a alunos

5. Limitações e potencialidades do estudo

As limitações de um estudo são restrições que se colocam à utilidade dos seus resultados, na medida em que podem interferir na sua validade. Podem dever-se a situações que não foi possível prever, evitar ou minimizar, mas que importa identificar e discutir de modo a garantir o rigor do estudo.

Considera-se que a identificação das limitações deste estudo é um aspeto importante, na medida em que pode contribuir para compreender melhor os resultados da investigação no contexto em que foram gerados, apreciar a validade do trabalho e prever o nível de credibilidade das suas conclusões (Brutus, Aguinis, & Wassmer, 2013).

Neste sentido, julgamos que uma das limitações do nosso estudo se relacionou com o tempo disponível, sempre curto nestes projetos. O envolvimento pessoal neste estudo foi elevado e o facto de continuarmos a trabalhar e a desenvolver outros projetos pessoais em paralelo constituiu-se como uma considerável limitação.

Estimamos que uma outra limitação prende-se com o reduzido número de participantes. Amostras maiores e períodos de investigação mais longos permitirão uma investigação mais alargada e com resultados que possam vir a ser mais generalizados.

Consideramos que a observação de aulas poderia ter sido uma técnica útil na complementaridade dos dados recolhidos, mas que por questões de ordem temporal foi inviável utilizá-la na nossa investigação.

O facto de optarmos por um estudo qualitativo não permite a generalização dos nossos resultados. Permitiu-nos, sim, compreender a realidade dos contextos nos quais o nosso estudo incidiu.

Finalmente, a inexperiência da investigadora pode ter contribuído para algumas lacunas, uma vez que durante as entrevistas poderiam ter sido abordadas e aprofundadas mais algumas temáticas.

Quanto às potencialidades do estudo, acreditamos que os nossos resultados podem vir a ser considerados contributos válidos no âmbito da investigação educacional. Assim sendo, consideramos que alguns resultados poderão ser mobilizados no sentido de estruturar programas de formação de professores, recolher e interpretar dados que permitem compreender melhor os desempenhos dos professores, analisar e desenvolver propostas curriculares, ou ainda, identificar novas questões de investigação.

V

A voz dos atores

Ao longo deste capítulo damos voz aos atores escolares (diretores, professores e alunos), às suas percepções e convicções. Esta apresentação é obtida através da análise de conteúdo efetuada para o tratamento das entrevistas realizadas com base nas seguintes categorias: características do contexto, atribuição dos docentes às turmas, dificuldades do professor, dificuldades dos alunos, fatores de sucesso, estratégias de ensino, práticas pedagógicas eficazes, materiais de trabalho, organização da sala de aula, estratégias de motivação, apoio aos alunos, abordagem e gestão das diferenças, ambiente de aprendizagem, gestão de conflitos, relação pedagógica e características do professor eficaz.

1. Características do Contexto

Os diretores das duas escolas TEIP descreveram o contexto escolar em que estas se inserem, tendo em conta as características da escola, as características dos alunos e as famílias.

A escola A localiza-se numa zona com várias dificuldades sociais, em que à baixa escolaridade dos encarregados de educação se associam baixas expectativas de escolaridade para os seus filhos. Segundo o diretor 1, os alunos desta escola têm falta de motivação e não veem esta como um espaço de crescimento e de alcance de objetivos futuros.

Também muitos dos baixos resultados dos alunos são devidos à falta de motivação dado que as expectativas são baixas e os alunos, por sua vez, também não olham a escola como um espaço de afirmação, de crescimento e de, de outras expectativas em ordem ao futuro (D₁, p. 1).

As famílias destes alunos pertencem a dois segmentos da sociedade:

Um primeiro segmento tem a ver com aqueles pais que trabalham na pesca, pais que trabalham na agricultura, pais que têm baixas expectativas face à escola e face ao futuro dos filhos. Um outro segmento também que está muito ligado a esta escola tem a ver com o sector terciário, portanto, os pais que trabalham no Porto, no centro de Gaia e que já começam a ter alguma formação, quer cultural, quer científica (D₁, p.1).

Por sua vez, a escola Z foi recentemente enquadrada no Programa TEIP após o processo de agregação de escolas, o que constituiu uma oportunidade para a escola implementar um conjunto de metodologias mais direcionada à tipologia de alunos que a frequentam:

Ora bem esta escola TEIP é uma escola TEIP muito recentemente. Ela só ficou TEIP depois da segunda fase de agregação, da segunda fase do processo de agregação de escolas. [...] Eu acho que o facto de sermos TEIP constitui uma oportunidade. Uma oportunidade para nós, de alguma maneira, conseguirmos apoiar a tipologia da resposta que damos aos alunos e ao perfil dos alunos que vivem aqui à volta da escola e que frequentam também este agrupamento. [...]. E efetivamente, sermos TEIP permitiu concretamente aqui na (...) para a implementação de um conjunto de metodologias que eram específicas do TEIP que nós não tínhamos e que de alguma maneira, muito gradualmente, estão a concorrer para a melhoria, eu creio que dos processos que são aqui desenvolvidos (D₂, p.1 e p.2).

Os alunos desta escola provêm de meios socialmente vulneráveis e de contextos económicos fragilizados, sendo que a escola não é, segundo o diretor, valorizada pelos alunos nem pelos pais. Refere, ainda, que a ida à escola não é motivada por fatores educacionais, mas por fatores de pressão da

segurança social, de rendimento social de inserção, entre outros. Nas famílias destes alunos encontramos desemprego, baixo nível cultural e também monoparentalidade:

Eles vêm à escola não porque a escola é importante, ou seja, para eles aprenderem alguma coisa significativa; é porque se não vierem têm a pressão das assistentes sociais, das equipas multidisciplinares que fazem esse controlo das famílias. Portanto, são alunos que provêm também de contextos económicos fragilizados, com pais com elevada taxa de desemprego, baixo nível cultural, muitas famílias monoparentais também, provêm muitos agora aqui da zona do centro histórico e da zona oriental da cidade que é uma zona deprimida socialmente (D₂, p.2).

Relativamente aos professores entrevistados, estes caracterizam a sua escola como “uma escola preocupada com os alunos, atenta” (P₃, p.3) e uma escola inclusiva. O professor 4 realça também a importância para a sua escola ter um clima de bem-estar que proporciona melhores resultados, tanto nos alunos, como nos professores.

Verifica-se que as dificuldades escolares que os alunos apresentam e as suas baixas aspirações são transversais às duas escolas. Estes aspetos devem-se sobretudo aos “pais e encarregados de educação, muito pouco interessados e também acham que a escola não serve para grande coisa. Em termos de instrução, também uma instrução baixa.” (P₁, p.2 e 3). O professor 2 chega a referir que é muito difícil lidar com estes alunos, porque existem problemas sociais e as ocorrências dentro da escola acontecem de um modo sistemático, temendo mesmo pela sua integridade física.

As turmas são bastante heterogéneas, com alunos bons e outros fracos e até mesmo outros completamente desmotivados, diz o professor 2. O professor 3, pelo contrário, considera que tem turmas muito boas:

Alunos interessados, alunos curiosos, alunos com alguma formação científica. Portanto, alunos que gostam das ciências.

Alunos que trabalham, em casa, nota-se o apoio em casa. (...).
Portanto, acho que são alunos relativamente fáceis de trabalhar (P₃, p.3).

Por sua vez, os alunos entrevistados caracterizaram as turmas em que estão inseridos de variadas formas. Os alunos da turma 1 caracterizaram-na de “razoável” (A1_{Ri}, p.1) e “boa” (A1_{Ri} e A1_M, p.1). Os alunos inseridos na turma 2 consideram-na “faladora” (A2_D, p.1) com alunos “brincalhões” (A2_F, p.1). Os alunos da turma 3 consideram que é uma turma “boa, com bons resultados” (A3_B, p.1), apesar de ser “faladora” (A3_C, p.1).

Relativamente à turma 4 os alunos referem que é “uma turma boa” (A4_B, p.1), “com algum potencial a nível de alunos” (A4_A, p.1) mas também “faladora”(A4_A, p.1). As turmas 5, 6, 7 e 8 foram descritas como muito barulhentas e até mesmo rebeldes. Os alunos destas turmas referem:

É uma turma barulhenta (A6_B, p.2).

Agitada porque é muito faladora (A5_A, p.2).

Rebelde (A6_B, p.2)

Fazem muito barulho (A7_B, p.1).

Sim, é muito barulhenta (A8_C, p.1).

Em suma, a perspetiva dos diretores e dos professores entrevistados aponta para fatores explicativos do insucesso escolar relacionados com as características dos alunos, das famílias e do contexto em que a escola se insere. São focadas duas das quatro dimensões do insucesso escolar apresentadas por Joaquim Azevedo (2012) e por nós referidas no capítulo III: individual, do aluno e da sua família; da comunidade envolvente, com destaque para as características das famílias que predominam no contexto local.

Os diretores e os professores encaram o insucesso escolar como um fenómeno social, resultado das desigualdades sociais dos alunos. Esta

perspetiva vai ao encontro à teoria do handicap sociocultural, em que o “sucesso/insucesso dos alunos é explicado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola” (Benavente, 1990, p.716).

De facto, várias são as investigações que sublinham a influência dos fatores socioeconómicos e culturais no rendimento escolar. Neste enquadramento, destacamos o estudo exploratório realizado por Alves *et al.* (2014) em vinte e um TEIP, que confirma que “existe uma desigualdade de oportunidades de sucesso escolar, tendo os alunos dos estratos sociais mais desfavorecidos menores probabilidades de sucesso” (p. 202). Numa lógica de promover a equidade e a justiça é necessário refletir sobre procedimentos que possibilitem “ dar mais a quem tem menos” e que permitam “promover o máximo dos talentos individuais” (*ibid.*).

2. Atribuição dos docentes às turmas

Segundo os diretores das escolas entrevistados, a atribuição dos docentes às turmas é feita segundo os critérios de graduação profissional, continuidade pedagógica e adaptação do perfil do docente à turma.

A continuidade de um docente numa turma é fundamental na medida em que permite ao docente responder melhor ao contexto socioeducativo dessa turma. No entanto, apesar de a manutenção das equipas disciplinares ser preferencial este processo de continuidade pode ser cessado, como elucida o professor 2:

Isto é, se por algum motivo, por parte dos alunos, por parte dos encarregados de educação ou por parte até dos próprios professores há um balanço de que a continuidade pedagógica não será benéfica para o desenvolvimento do trabalho, aí o processo é quebrado (D₂, p.3).

O posicionamento do docente em relação às turmas é também fundamental neste processo de alocação. Um dos diretores considera que os

professores mais exigentes devem ser colocados em turmas mais fracas e os professores mais inexperientes devem ser colocados em turmas melhor qualificadas de forma a promover-se um equilíbrio entre turmas:

E é nesse sentido, um por um lado pedagógico: professores mais exigentes em turmas fracas, colocando um professor com mais experiência, mais habilitado numa turma fraca para poder daí tirar o máximo partido desses alunos com dificuldades. E depois, claro, colocar professores não com tanta experiência, mais novos, em turmas melhores para equilibrar o barco a nível do agrupamento (D₁, p.2).

Os critérios de alocação de professores às turmas mencionados no Regulamento Interno da escola Z (RIZ) corroboram com os referidos pelo diretor 2. Neste documento pode ler-se: “O princípio da continuidade pedagógica prevalece sobre a graduação profissional, salvo se houver razões pedagógicas que pontualmente o desaconselhem” (RIZ, 2013-2017, p. 85).

É de notar que, relativamente à escola A, não foi encontrada nenhuma referência sobre esta temática nos seus documentos internos.

3. Dificuldades dos docentes

Os docentes enfrentam dificuldades com consequências no seu trabalho e no seu próprio bem-estar. A desmotivação docente é justificada pelo diretor 1 da seguinte forma:

Dada a conjuntura e as dificuldades que o Ministério da educação tem colocado aos professores, leva a um desencanto pelo exercício da docência, embora não deixam de ser profissionais (D₁, p.3).

O mesmo diretor refere, ainda, dificuldades sentidas ao nível da ausência de horas para trabalho colaborativo, para o trabalho de equipa, para

trabalho concertado entre professores, e salienta que os docentes enfrentam uma grande sobrecarga de tarefas.

A questão de ordem temporal que condiciona o trabalho colaborativo, invocada pelo diretor, parece aproximar-se da ideia de que as escolas devem criar condições organizacionais que promovam dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores, tendo em vista melhorar o seu desempenho profissional (Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Roldão, 2007; Formosinho & Machado, 2009a; Azevedo, 2010). Esta cultura colaborativa, entendida como uma estratégia adequada para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional, deve ser sustentada na “entreaajuda, na partilha de práticas e de recursos e na cooperação contínua, ao longo do tempo” (Azevedo, 2010).

O diretor 2 refere uma outra dificuldade que se prende com a resistência que os professores têm em aceitar novos desafios, ou seja, segundo ele, alguns docentes, principalmente os da “velha guarda”, não estão abertos à novidade e a experimentar coisas novas:

O problema está na resistência inicial. Não é uma resistência ao trabalho, é uma resistência a fazer algo de novo. Depois temos vários padrões de professores, eu tenho aqui o professor antigo, não é, o sábio por excelência, que ainda não acordou para a realidade, portanto, que vive ainda um bocadinho aquela mentalidade que isto é um antigo liceu, com prestígio de 100 anos... a escola já tem mais de 100 anos e portanto, que, que os alunos em que espera, tem expectativas de que os alunos têm que ser muito gratos por o terem a lecionar. E depois tenho gente muito voluntariosa e então a esse nível até estou bastante satisfeito, tenho professores de todo o terreno que estão sempre prontos a aceitar desafios (D₂, p.6).

Todas estas dificuldades podem influenciar o papel decisivo dos docentes no sistema educativo e no sucesso escolar dos alunos.

Por outro lado, os professores entrevistados enumeraram algumas dificuldades sentidas, nomeadamente a falta de motivação dos alunos, a falta de recursos didáticos, ao implementação do ensino individualizado, os horários das aulas e o elevado número de alunos por turma.

O professor 1 constata que a falta de motivação dos alunos é uma das principais dificuldades:

São alunos que estão muito habituados a estar sentados numa sala de aula e a receber informação. E isso também potencia um bocado... Eu acho que isso pode, também, pode vir a potenciar um bocado a indisciplina porque, a partir do momento em que eles estão ali uma hora sem fazer basicamente nada ...
(P₁, p.3).

O testemunho deste docente indicia que a falta de motivação, geradora de indisciplina na sala de aula, contribui para um desinvestimento dos alunos face às aprendizagens. À luz da revisão da literatura efetuada (conferir capítulo III) “o professor tem um papel fundamental na ativação e manutenção da motivação dos seus alunos” (Veríssimo, 2013, p.78) pelo que deve implicar e envolver os alunos nas tarefas a desenvolver e excluir um “modelo organizacional do trabalho pedagógico de cariz essencialmente transmissivo e excessivamente centrado na figura do professor, incapaz de galvanizar os alunos para as aprendizagens” (Cabral, 2014, p.424).

Aliada à falta de motivação apresentada pelos alunos, surge a manifesta preocupação com o cumprimento do programa:

É impossível conseguir progredir. Agora nota-se no final do ano que esses alunos já desistiram, que não vão às aulas e as coisas correm melhor. Mas estamos no fim. E eu atrasei com a matéria e consegui cumprir a planificação. A verdade é essa
(P₂, p. 3).

O depoimento acima apresentado aponta sobretudo para uma “pedagogia burocrática” (Formosinho, 1984), em que o professor é um “agente

do Estado, sujeito ao cumprimento do dever, entendido como adesão a normas e regras que garantem a boa ordem da sociedade e da escola” (idem, 1989, p.56).

Outra dificuldade apresentada pelos docentes prende-se com a falta de recursos didáticos. As fracas condições das estruturas e a falta de recursos tecnológicos, como a internet e os projectores, entre outros, são fatores que condicionam o trabalho docente:

Não há condições para eu passar um filme, ir ao Youtube. Porque eu acho que isso acabava por motivar até aqueles alunos que estão no fundo da sala e não estão a prestar atenção (P₂, p.4).

Às vezes, é a incerteza de ter os meios que eu preciso na sala. Todos os dias vivo com isto, é terrível. Não sei se tenho internet, se a internet tem potência suficiente para passar um vídeo que eu vi em casa e que achava que devia passar na aula. Muitas vezes tento e não consigo e, para mim... fico logo... há um plano B mas o plano B não é o plano A (P₄, p.8).

Outro dos problemas apontados pelos professores é a dificuldade em prestar um ensino individualizado, aos alunos que dele necessitam, devido à grande dimensão das turmas, que também constitui por si só uma dificuldade. O professor 4 argumenta:

O ensino individualizado é muito giro, é muito fácil de dizer que é assim, que o caminho devia ser por ai mas é muito complicado... eu nem com 20 consigo fazer um ensino individualizado, fará com 28. É quase impossível, não é? Claro que podemos mitigar o ensino individualizado, ou seja, criar situações em que eu consiga passar por todas as mesas durante uma aula, mas isso poderá ser uma vez ou duas durante uma aula (P₄, p.8).

O mesmo professor refere que uma outra dificuldade sentida prende-se com o horário das suas aulas, que eram uma vez por semana precidadas da aula de Educação Física, o que provoca uma grande agitação nos alunos:

Outra preocupação são as horas a que dou as aulas, porque é muito complicado... como este ano, por exemplo, tinha uma aula com eles ao meio dia e meia e eles vinham de educação física. É muito complicado... eles chegarem de educação física, a suar, com sede e terem mais 45 minutos de História... isto foi um desafio muito grande porque as coisas nem sempre são feitas em função do professor A ou do professor B, são feitas em função do currículo que é estabelecido (P₄, p.9).

4. Dificuldades dos alunos

Os diretores inquiridos referem que a falta de envolvimento dos encarregados de educação é uma das grandes preocupações, uma vez que estes sentem-se pouco habilitados para acompanharem os filhos. Referem ainda a inexistência de hábitos e métodos de estudo em casa, a falta de motivação por parte dos alunos e a falta de concentração nas salas de aula:

Uma outra dificuldade tem a ver com a ausência dos trabalhos de casa, uma outra dificuldade tem a ver com o alheamento de muitos alunos, 10, 20% da escola, da vontade em prosseguir estudos (D₁, p. 3).

Acrescentam também o fraco domínio da língua portuguesa, que se reflete na dificuldade em perceber os discursos pedagógicos, e a falta de background cultural:

Depois, faltam-lhes background cultural, como é óbvio não dominam, mesmo aquilo que de bom se pode aproveitar dos meios de comunicação, nomeadamente as informações sobre

a atualidade também lhes passam ao lado, mas isso eu acho que é um problema genérico (D₂, p. 5).

O discurso dos diretores reforça, mais uma vez, que as dificuldades dos alunos advem essencialmente de fatores relativos aos próprios alunos, nomeadamente no que concerne ao seu ambiente familiar, capacidade intelectual e conhecimentos básicos e ainda à sua falta de motivação (Marzano, 2005). Não obstante desta realidade, a investigação aponta também para a existência de múltiplos fatores que podem levar ao (in)sucesso:

o fracasso também se passa nas íntimas diferenças que dizem respeito não só à gestão pedagógica da heterogeneidade dos alunos, mas também à dimensão antropológica da aula e da escola, do grupo, da relação pedagógica, do contrato didático, do ofício de aluno ou de professor. Lugar, identidade, necessidade de fazer parte, projecto de vida, confiança em si, relação com o saber, com o tempo, com o espaço, com a ordem, capacidade de dar sentido ao trabalho escolar: tudo isso distingue os alunos, tanto quanto as disparidades de desenvolvimento cultural ou de conhecimentos, e influencia o seu êxito (Perrenoud, 1995, p.24).

5. Fatores de sucesso

Os docentes corroboram com os discursos dos diretores, acima descritos, na medida em que apresentam fatores relativos aos alunos como os responsáveis para a obtenção do sucesso escolar, nomeadamente a participação e o envolvimento dos encarregados de educação e a motivação e interesse dos alunos.

Segundo o professor 4, “os resultados só vão aparecer quando as famílias perceberem a importância que tem a educação” (P₄, p.10), ou seja, o contexto familiar é fundamental para motivar os alunos. A educação familiar que lhes é inculcada oferece-lhes “(...) objetivos de vida. Todos eles querem ir mais além. Querem um emprego melhor. E veem que a escola é a solução para isso” (P₃, p.5).

6. Estratégias de ensino

Relacionar a matéria com a realidade do aluno de forma a contextualizar saberes constitui uma importante estratégia de ensino, porque, como refere o professor 4, “procuro arranjar alguma coisa que lhes permita perceber que aquilo que vão dar é importante. (...) para perceberem a realidade e o contexto em que vivem” (P₄, p.12). Por outro lado, procura-se *fazer aprender* (Roldão, 1999; 2009) através da descoberta e dos conhecimentos prévios dos alunos:

Gosto muito e acho que funciona muito bem com eles que é ...
O feedback que eles me dão, é o observar a ocorrência de uma frase. Por exemplo, “Por que é que isto acontece assim? Então vou-vos pôr de outra maneira. Por que é que é assim e ali é assado?”. Portanto, eles tentam desconstruir (P₁, p.5).

Incorporar os conteúdos pedagógicos nas vivências dos alunos e “intencionalizar o discurso na sala de aula, focando-se na importância e utilidades dos temas e atividades” (Veríssimo, 2013), são estratégias que os professores utilizam de forma a despoletar nos alunos um envolvimento mais elevado e continuado no processo ensino-aprendizagem

Os professores também valorizam a sistematização do conhecimento, referindo:

Eu procuro lançar, abrir a discussão de um documento escrito ou de um gráfico, mas, para mim, o fundamental é sistematizar o que eles foram dizendo, por isso, a sistematização é muito importante. Eu utilizo muito... para mim, faz parte da minha forma de dar aulas a sistematização. Eles valorizam, os miúdos. Eles valorizam muito porque para eles é mais fácil... é uma fotografia que eles tiram às coisas e depois chegam aos testes e vão-se lembrando do que vão dizendo porque têm os fatores todos sistematizados (P₄, p.14).

E depois outras técnicas que utilizo: sínteses constantes, interromper a aula para fazer uma sistematização, vamos ver o que ficou, o que não ficou, perguntar aos alunos para ver o que é que eles sabem (P₃, p.5).

As aulas devem sempre pautar-se pelo dinamismo, através, por exemplo, do diálogo e da organização de debates, como sugere o professor 1, e devem apresentar um carácter lúdico de forma a cativar os alunos para as aprendizagens:

Porque eles também gostam desse tipo de, aprender assim a brincar e eu realmente muitas vezes faço isso, brinco com as coisas de uma forma mais ou menos lúdica, mas também que lhes diga qualquer coisa para eles perceberem, não é? Porque, porque é importante também essa ligação com eles não só séria, mas também de, de... de gostar das coisas de brincar também (P₄, p.34 e 35).

Os professores manifestam preocupação em reorientar as estratégias em função das reações dos alunos. O professor 3 elucida:

Há uma aula que funcionou melhor ou uma aula que funcionou pior, em que eles não estiveram tão atentos, não gostaram. Então aqui tento reformular, tento mudar. De um ano para o outro as minhas aulas vão evoluindo (P₃, p.6).

Os alunos também se pronunciaram relativamente às estratégias de ensino que os professores mobilizam, referindo que os docentes expõem a matéria acompanhada de diálogo, promovem a realização de trabalhos em grupo e a realização de experiências, a apresentação de trabalhos realizados pelos alunos, assim como reorientam as suas estratégias de acordo com as suas reações.

De acordo com alguns discentes, os professores “fazem esquemas” (A4_B, p.8), “resumos” (A3_C, p.8) e “sistematiza[m] a matéria toda” (A3_B, p.8) de forma a auxiliar os alunos no seu estudo. Por outro lado, verifica-se que os

docentes utilizam vários recursos didáticos de forma a motivar os alunos para as aprendizagens:

A stora deixa-nos fazer experiências e apresenta vídeos no computador para explicar melhor a matéria. E assim é mais interessante em vez de estarmos só a ouvir. (A1_M, p.9)

O recurso a momentos lúdicos no decorrer das aulas é também apontado por alguns alunos como um fator que promove a sua atenção para as atividades escolares:

Ele apresenta PowerPoint e começa a ver que já estamos a ficar um bocadinho distraídos, porque já está a ficar cansativo, ele arranja uma maneira de brincar connosco, depois pára e continua a dar a aula. Ou então, arranja outra forma de prender a nossa atenção. (A1_{R0}, p.9)

E dá a história de uma forma engraçada sem ser aquela coisa chata (A4_B, p.11).

Ele conta histórias e piadas. Dá a disciplina de forma divertida (A4_A, p.11).

Na ótica dos alunos, os professores preocupam-se em esclarecer as suas dúvidas durante a explicação dos conteúdos programáticos:

Se tivermos uma duvida, explica um ou duas ou três... as vezes que forem necessárias (A4_A, p.10).

Se ninguém perceber nada, a professora pergunta, explica de novo até perceber (A6_C, p.15).

Explica bem, faz experiências e se nós não percebemos explica outra vez (A7_A, p.4).

Os alunos mencionam que a execução de experiências, de trabalhos de grupo e a apresentação dos mesmos à turma, são importantes uma vez que facilitam a aquisição do conhecimento:

Faz experiências também, para ser mais fácil percebermos
(A7_A, p.5).

Nós preparamos a aula e depois vamos apresentar à turma
(A1_{Ro}, p.9).

Em síntese, nesta categoria são abordadas referências aos recursos didáticos mobilizados, às atividades desenvolvidas em sala de aula e às características/atitudes do professor (Alves *et al.*, 2014, p.190). Todas estas dimensões remetem-nos para o papel decisivo do professor na escolha e desenvolvimento das estratégias de ensino que potenciam as aprendizagens dos alunos, sublinhando “o impacto individual de cada professor, na sala de aula, no aproveitamento dos alunos” (Marzano, 2005, p.76).

7. Práticas pedagógicas eficazes

As práticas pedagógicas eficazes são variadas, mas também é de grande importância a própria experiência do professor, como afirma o diretor 1:

Cada professor traz um know-how digamos de conhecimento científico e também a nível prático, de experiências de muitos anos de docência, de trabalho com alunos e também de trabalho entre professores (D₁, p.5).

Outras práticas pedagógicas apontadas pelos dois diretores são a diferenciação pedagógica e o ensino individualizado, ou seja, oferecer um ensino personalizado, acompanhar um aluno individualmente e permitir que cada aluno desenvolva as suas capacidades ao seu ritmo, passando pela

seleção por parte do professor de métodos de ensino adequados a cada situação.

O diretor 1 realça também como prática pedagógica eficaz a gestão flexível do currículo:

Quanto mais o desconstruir face à problemática que tem pela frente, à realidade que tem pela frente, [o professor] melhor facilita o circuito, o processo do aluno, isto é, (...), temos um sucesso garantido (D₁, p.6).

Portanto, é importante proceder a adaptações curriculares para os alunos com dificuldades elevadas de aprendizagem, “no sentido de rentabilizar o grau de aprendizagem do aluno melhorando o seu percurso” (D₁, p.6).

Estes discursos enfatizam a importância do professor como um gestor do currículo (Roldão, 1999), a quem cabe “decidir as prioridades, sequências, articulações dos conteúdos a aprender, e também, de uma maneira central, o *como*, o percurso estratégico por si construído intencionalmente, de modo a atingir com maior sucesso os objetivos na aprendizagem dos seus diferentes alunos” (Roldão, 2009, p.27).

O diretor 2 chama a atenção para a questão da coadjuvação na sala de aula e considera-a bastante importante para o desenvolvimento do trabalho e para a aquisição das aprendizagens dos alunos:

Este aspeto da coadjuvação é muito importante também para a mobilização, para o trabalho, para o desenvolvimento do trabalho, para a consecução das aprendizagens dos alunos (D₂, p.12).

8. Materiais de trabalho

O recurso a diferentes materiais pedagógicos é referido pelos professores como uma estratégia de ensino que surte efeitos muito positivos na motivação dos alunos. Desde os manuais escolares, que os professores

tentam sempre adaptar à sua aula e “a minha aula ao manual dos alunos” (P₃, p.6), os materiais experimentais, ou seja, o trabalho em laboratório, de forma a incentivar e motivar os alunos, os materiais audiovisuais e digitais, através da visualização de vídeos, filmes e da realização de pesquisas na internet, até aos próprios textos e documentos, por exemplo fazendo “uma intertextualidade com uma notícia” (P₁, p.6).

Os alunos confirmam o discurso dos professores, que também identificam os mesmos materiais de trabalho, nomeadamente:

- o manual escolar, onde os alunos fazem exercícios (A5_A);
- materiais experimentais, quando há a realização de experiências na sala de aula (A1_M, A4_B, A3_C, A2_D, A7_A e A8_A);
- materiais audiovisuais, como os vídeos e as apresentações powerpoint (A2_A, A3_B, A1_M e A7_A);
- os textos ou documentos, quando os professores dão textos aos alunos para estes analisarem (A5_C).

9. Organização da sala de aula

Os docentes referem que organização dos alunos na sala de aula pode ser determinada pelos diretores de turma ou pelos professores, pelos alunos, pelo tipo de atividade a desenvolver na sala de aula ou, então, pela ordem numérica dos alunos. No entanto, esta organização é pensada e discutida em conselho de turma com o objetivo de todos os professores refletirem em conjunto a melhor distribuição dos alunos para que possam ter a melhor participação no processo ensino e aprendizagem:

É estabelecido sempre, é sempre uma estratégia que é muito refletida nos conselhos de turma, se aquele aluno fica com aquele, se não fica, em termos de comportamento e em termos de aprendizagem (...) (P₄, p.17).

Quando questionados sobre a organização da sala de aula, os alunos também responderam que ela pode ser definida pelos directores de turma, pelos professores, pelos alunos ou por ordem numérica. Apresentam-se de seguida alguns excertos ilustrativos:

Tentam-nos pôr, por exemplo, os mais calados com os mais faladores e também tentam por maus alunos com bons alunos, que é para ver se uns motivam os outros (A4_B, p.13).

Na aula de 45 minutos de História o professor deixa-nos escolher os lugares (A1_{RO}, p.11).

Nós sentamos como queremos mas se nos portamos mal a stora troca (A7_A,p.6).

Alguns estão organizados por números, pelo menos a primeira fila (A6_D, p.19).

10. Estratégias de motivação

Os professores consideram que a relação emocional estabelecida entre professores e alunos é fundamental para a motivação dos alunos nas aprendizagens:

Os alunos têm que sentir afinidade com o professor e o professor com o aluno. Se assim for, o aluno fica mais motivado e gosta mais da disciplina e tem mais vontade em aprender (P₁, p.8).

De facto esta perspectiva vai ao encontro da investigação que tem vindo a ser realizada sobre o importância da relação professor-aluno na promoção das aprendizagens, em que a dimensão socioafetiva assume “um papel fundamental no desencadear dos processos cognitivos, numa interligação

indissociável entre inteligência/cognição e afetividade/emoção” (Cabral, 2014, p.124).

O professor 4 acrescenta que é também importante valorizar as capacidades dos alunos e não penalizá-lo por aquilo que ele não é capaz de fazer. Esta estratégia encontra-se alinhada com a *Teoria da Motivação Intrínseca de Deci*, que defende que o professor deve evidenciar aspetos positivos que percebe nos alunos, em vez de se centrar apenas nos erros ou aspetos negativos que pretende corrigir.

Eu não posso retirar de um aluno aquilo que ele não é capaz de dar, ponto final, acabou, não é possível. Eu tenho de retirar dele as virtudes que ele tem, ou seja, eu tenho de potencializar aquilo que ele é capaz de fazer e essa potencialização do que ele é capaz de fazer só é possível se houver bem-estar na sala, se houver um clima em que nós emocionalmente estamos todos juntos (P₄, p.21).

Outra estratégia de motivação muito valorizada pelos professores é a utilização de diferentes recursos didáticos, o que possibilita ao professor criar diferentes dinâmicas na sala de aula. Por outro lado, os professores referem que é importante a contextualização do ensino, em que os conteúdos devem ser abordados tendo em conta a realidade e o quotidiano dos alunos para que entendam “que a disciplina é importante para o dia-a-dia” (P₃, p.7).

Os docentes referem, também, que incentivam os alunos através da sua paixão pela profissão, que lhes é transmitida no ato de ensinar:

Tento mostrar gosto, tento ... Acho que é a principal motivação (P₃, p.7).

Esta estratégia de motivação convoca a percepção de que o professor é um “modelo motivacional”, que exerce um “impacto decisivo na motivação dos alunos a partir do seu próprio comportamento motivado”, daí que a motivação

dos alunos e a motivação dos professores podem ser considerados *faces de uma mesma moeda* (Veríssimo, 2013, p.78).

É igualmente essencial, na perspetiva do professor 4, que os alunos tenham um papel ativo no processo ensino-aprendizagem:

E depois propor-lhes que eles apresentem o trabalho na aula. Eles gostam muito... esses alunos melhores aproveitam a oportunidade para desenvolverem uma coisa que... depois vão também ter um bocado de protagonismo na aula porque são eles a apresentar o trabalho (P₄, p.13).

Verifica-se que há a percepção, por parte deste docente, de que é importante mobilizar estratégias que envolvam ativamente os alunos no processo ensino-aprendizagem. A investigação confirma que “os modos de ensinar mais ativos, mais participativos, que recorrem a uma diversidade de suportes e de estratégias e que implicam os alunos na produção e não apenas no consumo de conhecimentos produzem efeitos positivos nas aprendizagens” (Alves *et al.*, 2014, p.202).

Os alunos quando inquiridos sobre as estratégias de motivação praticadas pelos professores, identificaram o recurso a diferentes materiais didáticos, o reforço positivo e o envolvimento dos alunos nas tarefas das aulas.

Sobre a utilização de diferentes recursos didáticos os alunos afirmam:

A stora deixa-nos fazer experiências e apresenta vídeos no computador para explicar melhor a matéria. E assim é mais interessante em vez de estarmos só a ouvir (A1_M, p.9).

Os nossos professores preferidos mostram vídeos e nós conseguimos perceber mais do que propriamente a ler o livro...(A1_M, p.9).

Estes testemunhos são muito reveladores quanto à importância que as ferramentas audiovisuais e digitais exercem na promoção da motivação dos

alunos. O “efeito tecnologia” (Alves *et al.*, 2014) potencia, segundo a perspectiva dos docentes e dos alunos, aulas mais interativas e motivadoras que promovem uma melhor aprendizagem.

Relativamente ao reforço positivo, os alunos encaram-no como determinante na sua motivação para as aprendizagens uma vez que as expectativas positivas do professor face às capacidades dos alunos, têm impactos benéficos nessas mesmas aprendizagens – o Efeito Pigmaleão, referido por Rosenthal & Jacobson (1968). Os excertos que se seguem ilustram os esforços para contrariar este efeito:

Tirei negativa no teste e fiquei muito desanimada porque eu tinha estudado muito e o stor disse que foi um deslize e ele foi uma coisa que... que eu gostei de ouvir assim da boca de um stor. Foi ele dizer que eu tinha que continuar, que ia conseguir (A2_A, p.12).

Houve um teste em que eu tirei negativa porque marimbei-me para aquilo tudo e a professora veio conversar comigo, chamou-me à parte e disse “olha, sobe isto porque senão não te posso dar um 3 e eu sei que tu consegues, estuda mais um bocadinho ou está mais atento nas aulas que tu consegues (A4B p.12 e 13).

Também os alunos concordam com os professores quando referem que é nas aulas em que se envolvem mais ativamente nas atividades letivas que aprendem mais. Um aluno explicita:

Em História o stor deixa-nos dar as aulas, nós preparamos um trabalho sobre a matéria que estamos a falar... fica mais interessante e nós aprendemos assim. (A2_A, p.10)

A análise a esta categoria permite-nos reforçar a importância do papel fundamental que o professor exerce na ativação e manutenção da motivação dos seus alunos (Veríssimo, 2013). Como agente educativo com mais poder e

impacto na promoção da motivação dos alunos, deve desenvolver um conjunto de estratégias conducentes à aquisição de *mais e melhores aprendizagens* (Cabral, 2014) e que os intervenientes entrevistados indentificaram como sendo: a relação emocional estabelecida entre professores e alunos, a valorização das capacidades dos alunos, a utilização de diferentes recursos didáticos (mais explicitamente as ferramentas audiovisuais e digitais), a contextualização do ensino, a crença de que o professor é um “modelo motivacional”, o implicação ativa dos alunos no processo ensino-aprendizagem e as expectativas positivas do professor face às capacidades dos alunos.

11. Apoio aos alunos

Os professores prestam apoio aos alunos de diferentes formas. O professor 4 refere que o esclarecimento de dúvidas é um ponto essencial na aprendizagem dos alunos. É importante os professores tentarem fazer tudo o que está ao seu alcance para ajudar os alunos a perceberem a matéria dada e a não saírem da aula com dúvidas:

Eles são obrigados a tirar as dúvidas, ou seja, eles ao pedirem-me para eu explicar ou repetir a explicação, é como eu lhes digo: “até fazer o pino eu faço, eu faço tudo o que for possível de fazer para vocês perceberem. E vocês não têm o direito de saírem da aula sem retirarem as dúvidas todas”. Por isso, isso é uma obrigação deles (P₄, p.25).

Na ótica dos professores, a realização de trabalho extra e a esquematização dos conteúdos programáticos constituem importantes ferramentas que auxiliam os alunos no seu estudo para os testes. O professor 3 ilustra:

Na véspera dos testes, uma semana, duas semanas antes dos testes do 3.º período, organizei uma ficha de estudo. Em que páginas específicas do manual, com matéria mais importante, eu converti o texto em esquema mas com espaços para completar. Eles tinham que ler o manual e

tenham que completar o esquema. Ou seja, de certa forma orientei-lhes os resumos para eles depois chegarem, lerem e esquematizarem e estudarem (P₃, p.8).

O professor 1 menciona que a divisão da turma em grupos permite obter uma visão mais clara das dificuldades dos alunos:

Uma coisa é ter um grupo de 20 e tal, numa turma em que eu dou a aula (...). E outra coisa é eu fazer grupos por, no fundo, capacidades. E então aí eu dou muito mais conta (P₁, p.8)

12. Abordagem e gestão das diferenças

As diferenças de aproveitamento dos alunos são geridas, no entender do diretor 1, através do conhecimento que se tem do aluno, ou seja, “fazendo um bom diagnóstico e, além de um bom diagnóstico, conhecendo o aluno é perceber, digamos, até onde o aluno pode chegar e, a partir dali, tentar melhorá-lo, utilizando por vezes um ensino mais individualizado” (D₁, p.6).

O diretor 2 afirma que existem sempre desempenhos diferentes na escola que são oportunidades que devem ser aproveitadas para prestar um apoio mais individualizado ao aluno:

Fomentar a ele próprio dinâmicas de trabalho em contextos da sala de aula com a proximidade com alunos com mais dificuldades, tentando prestar um apoio mais individualizado (D₂, p.13).

O diretor 2 considera também importante a tutoria de pares para gerir as diferenças de aproveitamento, bem como o trabalho colaborativo dos alunos. Salaria ele que “muitas vezes o discurso do professor acaba por chegar facilmente quando é um par depois a replica-lo junto dum colega que tem mais dificuldades” (D₂, p.13).

Os testemunhos apresentados pelos diretores deixam em evidência que a gestão das diferenças de aproveitamento dos alunos é baseada na

diferenciação do ensino. Considera Perrenoud que a diferenciação não passa somente pela sua individualização mas também pela “mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipas e em grupo classe; a procura de atividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais” (2001, p. 36).

Os professores inquiridos referem que utilizam diferentes recursos na gestão das diferenças. Na ótica de Perrenoud estes recursos devem ser utilizados para “organizar as interações e as atividades de modo que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p.56). Estes dispositivos didáticos, mobilizados pelos docentes, são operacionalizados através de um ensino mais individualizado, da repetição da matéria lecionada, da realização de trabalhos extra e através da tutoria de pares.

Relativamente ao ensino individualizado, alguns docentes optam por criar grupos de trabalho mais homogêneos, de forma a apoiar de forma mais imediata na superação das dificuldades dos alunos:

Tento criar grupos homogêneos, juntar alunos com as mesmas características, de forma a prestar um apoio mais próximo a cada um dos alunos existentes no grupo (P₁, p.10).

A criação de grupos de homogeneidade relativa (Alves, 2010) como forma de romper com a “pedagogia frontal” (Perrenoud, 2000, p.55) pode ser pertinente quando se agrupam alunos com as mesmas necessidades – grupos de necessidades. Contudo, se estas necessidades não forem concretamente identificadas, a criação deste grupo não passa de artefacto de agrupamento de alunos numa pedagogia coletiva de tratamento uniforme.

Os professores mencionam, também, que para colmatar as dificuldades dos alunos explicam novamente a matéria, esclarecem dúvidas ou extruturam as tarefas propostas, num acompanhamento mais direcionado durante o decorrer da aula, ou no momento subsequente ao término da aula.

E tento explicar de outra maneira aos alunos com mais dificuldades, sento-me ao pé deles e explico-lhes a matéria ou tento fazer exercícios de outro tipo (P₂, p.9).

E tento explicar de outra maneira aos alunos com mais dificuldades, sento-me ao pé deles e explico-lhes a matéria ou tento fazer exercícios de outro tipo (P₂, p.9).

Por outro lado, os docentes recorrem à realização de trabalhos extra, como forma de ajudar os alunos a superar as suas dificuldades, como a seguir se ilustra:

Porque aí mando-lhes trabalhos para casa extra, eles dão aulas, se for preciso. Lanço-lhes projetos (P₄, p.26).

A tutoria de pares também é frequentemente utilizado pelos docentes. O professor 1 refere:

Por exemplo, nessa tal turma em que, de facto, a maioria era uma maioria com bons resultados, não consigo sempre, mas sempre que eu posso coloco um par deles, um colega deles que tem menos dificuldades a acompanha-lo, portanto, que se sente à mesa dele porque eu não posso fazer isso, quando eu não faço tarefas e eu trabalho para a turma toda, não posso fazer isso, não posso parar a turma e individualmente estar ao pé do miúdo. Portanto, às vezes recorro a outro colega para se sentar ao lado desse para o acompanhar, no fundo, fazer uma tutoria de par (P₁, p.9).

A cooperação entre alunos como dispositivo de diferenciação revela-se muito útil na medida em que favorece “a evolução das representações, dos conhecimentos, dos métodos de cada um por meio do confronto com outras maneiras de ver e de agir” (Perrenoud, 2000, p.63). Apesar de haver intenção, por parte do professor acima mencionado, de os alunos poderem formar-se “mutuamente sem que um deles desempenhe o papel do professor” (Idem, ibid.), é curioso que ele atribui ao aluno com menos dificuldades as funções de

professor no processo de transmissão do saber, pressupondo apenas que há fluxo de conhecimento do aluno com menos dificuldades para o aluno com mais dificuldades.

Na percepção de alguns docentes, a repetição da matéria pode auxiliar os alunos a adquirir conhecimento:

Portanto, na sala de aula há algo que eu faço que nem sequer é muito ortodoxo mas que eu faço quando tenho essas situações, que é em situações de revisão, de resumo, vamos ver o que é que demos na aula anterior. Faço o resumo e repito o resumo três, quatro vezes e depois vou passando a mesma pergunta pela turma toda e vou insistindo para aqueles que têm mais dificuldades depois me responderem. Às vezes faço a mesma pergunta a todos os alunos da turma, três vezes seguidas, ao fim os que sabem já estão cansados de responder, mas às vezes é a forma que eu tenho que os que não sabem fixem as coisas mais elementares (P₃, p.8 e 9).

No nosso entender, o discurso acima transcrito reflete uma pedagogia baseada no treinamento sistemático indiferenciado com vista à memorização e debitação em prova. Esta prática parece indicar que o “foco da ação docente continua a colocar-se mais no *ensinar* do que no *fazer aprender*” (Cabral, 2014, p.243), em que não há compreensão e integração de conhecimentos para uma aprendizagem significativa.

Já os alunos entrevistados referem que os professores gerem as diferenças entre alunos de diversas formas:

- a) *Apoio individualizado* – Existe um apoio individualizado que permite ajudar os alunos com mais dificuldades: “às vezes, quando estamos a fazer exercícios, a stora vai ao pé dos alunos que têm mais dificuldades e senta-se lá a explicar” (A3_A, p.13).
- b) *Repetição de matéria e esclarecimento de dúvidas* – O professor repete a matéria e esclarece as dúvidas (A1R_i, A2_F, A3_B, A5_C, A6_B, A7_D e A8_D).
- c) *Tarefas de treino fora da aula* – O professor define a realização de mais trabalhos extra para os alunos treinarem mais, consoante a suas

dificuldades. Um aluno da turma 4 refere “o professor de história ajuda, por exemplo, ele até já disse que se fosse preciso dava um teste extra a esses alunos e tenta estar mais em cima deles” (A4_B, p.14).

- d) *Incentivo à participação na aula* – O professor incentiva os alunos com mais dificuldade a participarem nas aulas (A2_A, A3_A e A3_C).

Em suma, verifica-se que, na percepção dos diretores, professores e alunos, as práticas utilizadas pelos docentes para gerir alunos com perfis de desempenho diferenciado são: ensino individualizado, repetição da matéria lecionada, realização de trabalhos extra, da tutoria de pares e incentivo à participação na aula dos alunos com mais dificuldades.

13. Ambiente de aprendizagem

Segundo o diretor 1 o ambiente favorável às aprendizagens deve ser, acima de tudo, silencioso. Considera que o aluno e o professor são os que criam as condições para aprender e essas “condições para aprender implicam uma concentração, implicam o silêncio, implicam um compromisso pessoal em estar atento a dinâmicas que o professor queira dinamizar” (D₁, p.7).

O diretor 2 tem uma opinião contrária, pois considera que o ambiente propício à aprendizagem deve ser dinâmico e pode ser, até mesmo, ruidoso, dando como fundamento que acredita que “tem de haver um espaço para um trabalho autónomo dos alunos”, os alunos devem questionar os professores e tem de haver uma interatividade e diálogo entre professores e alunos:

Portanto, tem que ser com movimento, tem que ser com à vontade, com familiaridade, com ruído, com à vontade para se questionar (D₂, p.16).

Estes testemunhos contraditórios dos diretores revelam por um lado, práticas pedagógicas tendencialmente expositivas e centradas no professor (diretor 1) e por outro, práticas pedagógicas ativas capazes de implicar os alunos no seu processo de aprendizagem (diretor 2). Como já referimos, a

investigação refere que as práticas pedagógicas assentes em interações produtivas, seja entre os alunos, seja entre estes e o professor, são catalizadoras das aprendizagens.

Na perspetiva dos professores, o ambiente na sala de aula deve ser dinâmico, deve haver ruído resultante da interação entre alunos e professor. Não obstante desta interação, é importante que haja momentos de silêncio:

Quando é o momento em que eles precisam de perceber a explicação que eu estou a dar porque todos os grupos estão a ter dificuldades, aí sim, tem de ser silencioso (P₁, p.11).

É então importante encontrar um equilíbrio que permita aos alunos usufrir de um ambiente propiciador da aquisição das aprendizagens:

Mas acho que para ter sucesso escolar é preciso ter um ambiente calmo, também. É preciso encontrar a medida certa (P₃, p.11).

Paralelamente a esta conjuntura, é valorizado um ambiente emocional, onde impera a ligação afetiva aos alunos:

Acho que às vezes sou muito protetora em relação aos alunos, muito mãezinha por isso é que eles gostam um pouco de mim (P₃, p.11).

É o bem-estar. Eu acho que isso é que define tudo. E a nossa ligação emocional aos miúdos. Ou seja, eles saberem que nós sofremos com eles quando eles tiram negativa, e que quando eles tiram positiva nós ficamos felizes. Ou seja, eles sentirem que nós partilhamos com eles o desempenho deles. Isso é fundamental para eles (P₄, p.9).

O relato apresentado pelos professores coloca em evidência a importância da relação professor–aluno, relação esta que Matias Alves designa de práticas de maternagem:

A relação educativa como uma relação de afeto, incitamento e sedução. Como uma relação de escuta e atenção, como uma manifestação de confiança e presença. É a presença atenta, é o olhar que inspira, é o saber que o outro está lá para securizar, para afirmar que a aprendizagem é possível (2012, p. 104).

Este autor acrescenta que a educação também é uma prática de paternagem:

De rigor, de ordem, de exigência, de autoridade. Porque sem rigor e ordem não é possível organizar sequências de aprendizagem frutuosas. Sem exigir que cada aluno dê o máximo de si mesmo, o seu projeto de vida fica seriamente amputado. Sem autoridade, o projeto de fazer crescer o outro perde, em grande medida, o sentido (2012, p. 104).

Quando questionamos os alunos sobre o ambiente de aprendizagem, as suas percepções vão ao encontro do discurso dos professores e apontam para um ambiente pautado pela interação entre professores e alunos, durante as atividades de experimentação ou de exercitação, e por momentos silenciosos e sem interação entre os pares, durante a exposição da matéria:

Estamos em silêncio quando a professora explica a matéria, mas se estamos a fazer experiências ou exercícios falamos uns com os outros (A3_A, p.13).

Apesar dos discursos contraditórios dos diretores, podemos encontrar nesta categoria referências semelhantes apresentadas nos testemunhos do diretor 2, dos professores e dos alunos sobre o ambiente favorável às aprendizagens. Assim, torna-se evidente a importância de criar ambientes

assentes num equilíbrio decorrente de interações (entre alunos e entre estes e o professor) e de momentos silenciosos. Não obstante esta conjuntura, os docentes valorizam, mais uma vez, o papel da dimensão socioafetiva na aprendizagem.

14. Gestão de conflitos

Ambos os diretores consideram que o professor é um mediador na gestão de conflitos. Ele:

Deve procurar diagnosticar a situação, perceber o porquê de tal atitude por parte do aluno, dialogar com ele de forma a perceber o que originou a situação de conflito (D₂, p.15).

[Deve] ser um mediador, tem que ser uma gente que saiba moderar, saiba unir as pontas pela via do diálogo, pela via da convergência no sentido de um entendimento (D₁, p.7).

Essa mediação requer trabalho colaborativo entre professores e alunos:

Eu acho que, cada vez mais, nós temos que nos socorrer da mediação, não só do professor, mas do professor juntamente com pares. Estou convencido que uma mediação feita de conflitos, feita por uma equipa com professores e também com alunos que corresponderá a maior sucesso na resolução dos problemas (D₂, p. 15).

A ação colaborativa dos professores é vista como fundamental para a mediação dos conflitos e esta dinâmica de trabalho parece aproximar-se do modelo das equipas educativas apresentado por Formosinho e Machado (2008, 2009a) e por nós invocado no capítulo III desta dissertação.

Para além disso, muitos destes conflitos podem servir de bons exemplos para uma reflexão alargada ou, até mesmo, para um exercício de cidadania responsável, como refere o diretor 2:

Por exemplo, há situações de conflito que podem ser, claro que dependem das disciplinas, depende do momento, dos conteúdos que estamos a lecionar, mas eu acho que há situações, ou digamos assim, o ensino ou o trabalho para um exercício da cidadania responsável tem que ser sempre utilizado em qualquer disciplina no contexto fora de aula. E há situações de mediação, que até podem ser bons exemplos, partimos ali de exemplos, de situação de conflito concretos que podem ser até muito úteis para a reflexão alargada (D₂, p.16).

Na visão dos professores, o diálogo é a via mais adequada para resolver situações de conflito.

Primeiro tento dialogar com eles, perceber o porquê daquela atitude mas nem sempre é fácil (P₂, p.14).

Eu opto sempre por conversar com eles, para que eles vejam a minha posição (P₃, p.13).

A professora 3 refere, também, que é importante alertar os encarregados de educação, através de um registo escrito na caderneta escolar do aluno, “enviei alguns recados na caderneta e os recados na caderneta surtiram efeito” (P₃, p.13).

Em situações mais adversas torna-se necessário fazer ausentar o elemento perturbador da sala de aula, como refere o professor 1: “muitas vezes, há necessidade de se fazer ausentar a criança da sala de aula porque está mesmo a impedir que os outros aprendam, não é?” (P₁, p.13).

Quando questionados sobre como os professores resolvem as situações de conflito, os alunos referiram três procedimentos:

- 1) O *diálogo*: “às vezes pára a aula, para falar connosco e nos relembrar as regras” (A2_F, p.18);
- 2) A *comunicação da situação aos encarregados de educação*: “a stora manda recados na caderneta mas só depois de nos avisar 3 vezes. Escreve o nosso nome no quadro” (A2_p, p.18);
- 3) A *retirada do elemento perturbador da sala de aula*: “ou se for um aluno que está sempre a falar muito alto ou outra coisa qualquer e a stora já o avisou muitas vezes, aí ela manda para rua” (A5_c, p.16).

A análise a esta categoria leva-nos a constatar que o diálogo é a via preferencial dos atores educativos (diretores, alunos e professores) na mediação das situações de conflitos. Estes dados vão ao encontro do que a literatura confirma: o diálogo e a negociação são as vias mais adequadas para a resolução dos problemas na sala de aula (Ribeiro, 1991; Jesus, 1997; Cunha, 2008). Contudo, e como testemunhou o diretor 2, o diálogo deve existir não só em relação aos alunos, como também em relação aos professores, que deveriam reunir-se para confrontarem formas de atuação face às situações de conflito com que se deparam, procurando harmonizar os seus procedimentos.

15. Relação pedagógica

A relação pedagógica baseia-se, segundo o diretor 1, numa relação emocional entre professores e alunos:

A questão dos afetos é fundamental, quanto mais um aluno se sentir cativado, (...), pelo professor, mais o professor tem aquele aluno na mão (D₁, p.7).

O diretor 2 chama a atenção para os contextos desfavoráveis em que a relação afetiva entre professores e alunos torna-se essencial. No entanto, “com bom senso e com equidistância, com a clarificação da diferença de papéis inequívoca” (D₂, p.18). Segundo ele, este envolvimento emocional entre professores e alunos tem-se mostrado muito benéfico, não só em termos de

aprendizagem, como em termos de comportamento. A escola é um prolongamento daquilo que os alunos têm em casa e, por isso, “a relação de proximidade, de afinidade e de solidariedade, de vínculo entre professores e alunos” é muito importante (D₂, p.18).

Também os docentes entrevistados consideram que a relação pedagógica é assente numa relação emocional que existe entre professores e alunos, uma vez que os alunos destas escolas demonstram uma necessidade de afetos decorrentes dos seus contextos socio-económicos:

E eu costumo dizer que em primeiro lugar apanha-os pelos afetos e depois conseguir fazer deles o que queremos (P₁, p.14).

As relações de afetividade são muito importantes, principalmente quando lidamos com alunos com este perfil. Principalmente. Mas com todos eles, porque muitas vezes é por aí que conseguimos chegar (P₂, p.15).

Porque se eu não fosse afetiva eles não me tinham referido, de certeza, como uma boa professora. Eu acho que é extremamente importante (P₃, p.13).

É, a afetividade que consigo ter com os alunos é o segredo das aulas. O segredo de nós termos as turmas connosco é ele, é eles sentirem-se emocionalmente ligados a nós e nós a eles (P₄, p.34).

De igual forma a relação pedagógica é vista pelos alunos como uma relação emocional. Os alunos sentem que os professores se preocupam com eles. Um aluno da turma 3 afirma:

Ela está mais próxima de nós, não usa tanto a nossa linguagem mas não é como os outros professores que são mais desligados. Por exemplo, há dias eu estava mais calado,

não participei tanto da aula, e ela, no final da aula, veio falar comigo a perguntar o que é que se passava para eu ter estado tão calado na aula. Vê-se que se preocupa connosco (A3_C, p.15).

Um aluno da turma 2 elucida a relação que estabelece com os professores da seguinte forma:

São mais ligados a nós e por isso nós também gostamos mais deles porque sabemos que eles estão sempre preocupados connosco. Não é só chegar ali e despejar a matéria como os outros (A2_D, p.19).

A relação pedagógica traduz-se num envolvimento emocional estabelecido entre professores e alunos, caracterizada por uma relação de proximidade, “mais afetiva” (A4_A, p.21), em que os professores se preocupam com os alunos, tanto a nível curricular como a nível pessoal.

É indiscutível a importância que todos os intervenientes inquiridos atribuem à relação pedagógica e ao domínio socioafetivo. Parece determinante que a afetividade é em larga medida responsável por uma relação pedagógica de elevada qualidade, que tem implicações na motivação e na aprendizagem dos alunos. Nesta medida, os professores ocupam “uma nova centralidade de mediadores que integram as múltiplas dimensões que são necessárias a vida: o conhecimento, o afeto, o cuidado” (Alves, 2013, p.185).

Na verdade, esta dimensão da relação pedagógica torna-se importante porquanto a docência caracteriza-se pela “interação prolongada entre educador e educando” e é esta que, segundo Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado, “dá sentido ao conteúdo da intervenção profissional da intervenção e da componente pessoal da pessoa” (2010, p. 11). Sublinham estes autores que, “numa profissão que trabalha com pessoas a vontade, o afeto e a emoção e a inteligência destas mesmas pessoas são um fator natural do (in)sucesso da intervenção” (2010, p. 14), assim como “uma inevitável margem de sucesso

corresponde à reação dessas mesmas pessoas”, pelo que “mesmo um desempenho profissional competente não garante o sucesso” (2010, p. 15).

A dimensão da interação entre educador e educando é objeto de menor apreço quando, em resultado da mobilidade provocada pelo sistema de concursos ou pelo jogo de alocação de professores às turmas, é descontinuada a relação entre educador e educando, com reflexos nas aprendizagens dos alunos.

16. Características do professor eficaz

Segundo o diretor 1, o professor eficaz é aquele que está 100% disponível para o aluno e “é alguém que é capaz... de, de encontrar todos os meios, todas as formas, todas as estruturas para, todas as ferramentas, todos os materiais, equipamentos para obter sucesso do aluno” (D₁, p.8), bem como usar diferentes estratégias e metodologias para tirar o máximo partido do aluno.

O diretor 2, por sua vez, considera importante o professor ter sempre em mente a sua missão, sabendo que “o cerne do seu trabalho é aquele jovem ou aquela jovem ou aquele grupo de jovens que quotidianamente ele tem, ele tem à sua frente” (D₂, p.19). Para além disso, aponta como características fundamentais para se ser um bom professor: ser resiliente, tentar reinventar-se a si próprio e tentar avaliar-se a si próprio; formação, investir no seu próprio conhecimento; investir nas relações pessoais com os alunos; e implementar mudanças. Este diretor conclui, afirmando que “as escolas são espaços humanizados e o professor por excelência tem que ser, tem que ter a consciência, consciência disto” (D₂, p.20).

O diretor 1 considera que o principal requisito para se ser um professor competente no contexto da TEIP é “abraçar a profissão com paixão” e “olhar a docência com (...) um olhar para lá daquilo que vê”. Para além disso, exige-se que haja um envolvimento do professor de forma a trabalhar colaborativamente. No fundo o professor “vai para ajudar a mudar o tecido social daquele território” (D₁, p.4).

Já o diretor 2 realça as competências científicas e pedagógicas que um professor deve sempre ter, seja em contexto TEIP ou não. Para além disso, qualquer professor tem que saber gerir conflitos e gostar daquilo que faz. Acima de tudo o professor “está a prestar um serviço aos alunos. Tem que pôr os miúdos em primeiro lugar.” (D₂, p.9), ou seja, o professor deve estar sempre disponível para o aluno.

Os discursos dos diretores revelam perspetivas diferentes sobre as características do professor eficaz. O diretor 1 apresenta uma visão do professor como um “agente social comprometido com a escola e com a comunidade local” – *conceção militante* (Formosinho & Ferreira, 2009, p.29) –, em que a “vocação e o espírito de serviço são considerados características essenciais da atividade do professor que motivam a sua entrega à profissão” - *conceção missionária* (idem, 2009, p.29). Segundo Formosinho e Machado,

As conceções militante e missionária fazem da docência uma missão ou, numa versão mais secular, uma causa à qual o professor se entrega com todas as suas capacidades, dando o máximo de si e sacrificando tudo, nomeadamente a sua vida pessoal e familiar. Esta conceção faz do máximo profissional um dever moral do professor: todo o professor deve dar o seu melhor. Bom professor é aquele que se empenha naquilo que faz, sempre e em qualquer lugar, na sala de aula e fora dela, com os alunos e com os colegas, com as famílias e com a comunidade (2009b, p.308).

Por sua vez, o discurso do diretor 2 indicia uma *conceção profissional* do professor. Em bom rigor, nesta conceção o controlo do exercício da profissão faz-se “com base num código deontológico, sendo a melhor avaliação aquela que faz o cliente quando procura os serviços do profissional” (Formosinho & Machado, 2009b, p.309).

Segundo os professores entrevistados, o professor eficaz deve primeiro de tudo “gostar do que faz” (P₄, p.36), deve saber ligar-se “emocionalmente aos alunos” (P₄, p.37), saber “transmitir valores para além de conteúdos” (P₃, p.15),

deve “estar em constante formação” e “que não se importe de sacrificar alguns aspetos da vida pessoal em prol da escola” (P₃, p.14).

O professor deve também saber utilizar as tecnologias e recorrer a elas frequentemente, de forma a motivar os alunos:

Estas criancinhas estão tão motivadas a estímulos visuais e auditivos por todo o lado que, se nós não lhes dermos estes estímulos, elas não vão conseguir estar concentradas a ouvir-nos (P₃, p.15).

No fundo, o professor eficaz, como o professor 1 afirma, deve ser “tolerante q.b., assertivo, verdadeiro, humilde, rigoroso”. Os alunos devem ver o professor como um exemplo a seguir, “com quem eles identificam” (P₄, p.36).

Para os alunos entrevistados o professor eficaz é aquele que mantém um bom relacionamento com o aluno, “que goste de nós” (A1_M, p.19), “que se preocupe connosco” (A1_{Ri}, p.19), “que tenha interesse por nós” (A2_D, p.20).

É igualmente importante que o professor tenha conhecimentos específicos necessários para saber ensinar e explicar aos alunos, “que saiba aquilo que faça, que saiba bem a matéria para nos saber explicar da melhor maneira” (A1_M, p.18).

Os alunos também esperam que os professores sejam exigentes para os motivar a estudar e a obter melhores resultados escolares. Esperam que sejam, por um lado, calmos, simpáticos e justos e, por outro, rigorosos quando é necessário. Ele deve “impor respeito e brincar ao mesmo tempo” (A3_A, p.16).

Verifica-se que um professor divertido e que saiba dar a matéria de forma lúdica é muito valorizado pelos alunos que entrevistámos:

Dar a matéria de forma divertida, sem ser seca (A7_C, p.9).

(...) se calhar enquanto está a dizer a matéria se calhar dá umas piadas pelo meio mas só isso...(A3_B, p.16).

Fazem piadas com a matéria. Para estarmos mais atentos (A5_C, p.8).

Em termos educacionais, o professor eficaz deve saber expor a matéria de uma forma simples e compreensível aos alunos, deve esclarecer as dúvidas dos alunos e deve ser capaz de utilizar diferentes recursos didáticos que motivam os alunos para as aprendizagens, como as apresentações em powerpoint, a visualização de filmes e vídeos e a realização de experiências:

Explica bem a matéria, faz de tudo para nós percebermos, tira as dúvidas (A3_C, p.16).

É explicar bem, varias vezes até o aluno perceber (A6_C, p.29).

Que leve vídeos, powerpoints e coisas para nós ficarmos interessados na matéria e não nos distrairmos (A1_{Ro}, p.19).

Por último, os alunos concluem que o professor eficaz “é aquele que puxa pelos alunos para tirarem boas notas” (A1_C, p.18) , que motiva os alunos (A4_B, A4_A e A4_C) e acima de tudo “que goste de ser professor” (A1_M, p.19).

Conclusão

Após a apresentação, análise e discussão dos dados deste estudo, estamos agora em condições de refletir sobre as respostas que obtivemos à questão central que norteou a nossa investigação: *Nas escolas TEIP, qual o perfil do professor promotor do sucesso escolar dos alunos do 3º Ciclo?*

Ao longo deste estudo, moveu-nos a vontade de conhecer quais as práticas que o professor mobiliza para promover *mais e melhores aprendizagens* em alunos que frequentam escolas que se localizam em territórios economicamente e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.

É exatamente nesta linha de pensamento que os diretores e professores situam as dificuldades manifestadas nos alunos e apontam para fatores explicativos do insucesso escolar relacionados com as características dos alunos, das famílias e do contexto em que a escola se insere. A falta de envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e a falta de motivação dos alunos constituem as principais preocupações para os docentes inquiridos. Os fatores que podem levar ao insucesso são múltiplos (Perrenoud, 1995; Azevedo, 2012), sendo certo que diversos estudos sublinham que fatores socioeconómicos e culturais dos alunos têm influência nos seus rendimentos escolares (Benavente, 1990; Alves *et al.* 2014).

Por outro lado, os docentes evidenciam outras dificuldades que condicionam as suas práticas de ensino, nomeadamente dificuldades ao nível da implementação de um apoio mais individualizado, decorrente do número excessivo de alunos por turma. Não obstante esta realidade, constata-se que os docentes estão presos a um sistema de ensino caracterizado pela uniformização das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação (Machado & Formosinho, 2012). Este facto é evidente na dificuldade em implementar uma

pedagogia diferenciada, mas também na manifesta preocupação com o cumprimento minucioso da planificação.

Também o trabalho colaborativo é invocado pelos diretores das escolas como uma estratégia adequada para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional. Como foi por nós referido, a cultura colaborativa constitui um importante fator promotor de aprendizagens mais ricas e mais significativas dos alunos (Lima, 2002). Contudo, verifica-se que de escola para escola variam as condições organizacionais favoráveis às dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores, o que, em muitos casos, tende a levar a práticas assentes numa pedagogia transmissiva (Formosinho & Machado, 2009a).

Feita uma primeira abordagem relativamente às dificuldades que os alunos e os docentes manifestam, vamos agora proceder às principais conclusões que o nosso estudo permitiu obter sobre quais são as práticas pedagógicas que se revelaram serem as mais eficazes na promoção do sucesso escolar dos alunos.

Relativamente às estratégias de ensino, e tendo presente que a aprendizagem dos alunos está ligada à utilização de estratégias eficientes (Roldão, 2009; Bolívar, 2012) que dependem da ação estratégica do professor (Roldão, 2009), podemos constatar que estas passam por relacionar a matéria com a realidade do aluno de forma a contextualizar saberes, onde o processo ensino-aprendizagem é pautado por diferentes dinâmicas que possibilitem ao aluno interagir e assumir um papel ativo na construção da sua aprendizagem. Desta forma, valoriza-se a realização de trabalhos em grupo, de experiências e de debates, e também a apresentação de trabalhos realizados pelos alunos.

Esta orientação inspira-se numa perspetiva construtivista da aprendizagem, cujo *reverso da medalha* é a tendência transmissiva do ensino que alguns docentes acarretam quando recorrem a uma pedagogia baseada no treinamento sistemático indiferenciado com vista à memorização mecânica dos conteúdos com a intenção de os reproduzir em situação de avaliação.

De uma forma generalizada, parece existir por parte dos docentes uma manifesta preocupação em reorientar as estratégias que implementam de acordo com as reações dos alunos.

O recurso a diferentes materiais de trabalho também constitui uma importante estratégia que professores e alunos valorizam de forma a incentivar

e motivar os discentes para as aprendizagens. Neste âmbito, são referidos essencialmente os materiais experimentais e os materiais audiovisuais e digitais. Estes dados encontram suporte na investigação educacional que refere que o *efeito tecnologia* “conjugado com a implicação dos alunos em atividades de produção, é, talvez, uma chave de sucesso a explorar mais” (Alves *et al.*, 2014, p. 203).

Na ótica dos alunos, é importante que os professores expliquem os conteúdos programáticos recorrendo a momentos lúdicos, de forma a cativar a sua atenção e interesse nas aprendizagens. Constata-se, também, que os alunos valorizam a sistematização da matéria e o esclarecimento de dúvidas, de forma a auxiliar a compreensão da matéria lecionada.

Uma outra estratégia de motivação mencionada por todos os intervenientes inquiridos, consiste na relação emocional estabelecida entre professores e alunos. De facto, a dimensão emocional apresenta-se como uma “arma poderosa na luta contra o desânimo aprendido e contra a internalização de causas do insucesso escolar pelos alunos” (Cabral, 2014, p.362). Também Formosinho (1988) realça a importância de que se reveste a relação interpessoal professor/aluno enquanto base natural da relação educativa de instrução, de socialização e de estimulação.

Por outro lado, os docentes invocam que a demonstração da sua paixão pela profissão no ato de ensinar é um fator que surte efeitos positivos nos índices de motivação dos alunos. Tal como referimos, o nível de motivação dos professores exerce um impacto decisivo na ativação e manutenção da motivação dos seus alunos. Desta forma, é importante que os professores analisem os seus próprios níveis de motivação e sobre as repercussões destes no seu comportamento enquanto professores (Veríssimo, 2013).

A *Teoria da Motivação Intrínseca de Deci* também está bem presente no discurso dos docentes quando referem que é importante evidenciar aspetos positivos que percecionam nos alunos, valorizando as suas capacidades, em vez de se centrarem apenas nos erros ou nos aspetos negativos.

Relativamente à Abordagem e Gestão das Diferenças podemos concluir que, apesar dos docentes apresentarem dificuldades em implementar atividades diversificadas em função das diferenças individuais e culturais dos alunos (Perrenoud, 2001), verifica-se que no contexto de sala de aula os

professores recorrem, por exemplo, à criação de grupos de trabalho mais homogéneos como dispositivo que lhes permite prestar um apoio mais individualizado a cada aluno. Contudo, esta homogeneidade é tendencialmente relativa mas, se se não conhecer concretamente as dificuldades de cada aluno, corre-se o risco de o professor praticar uma pedagogia coletiva de tratamento uniforme.

Diretores e professores referem, também, que o recurso à tutoria de pares pode constituir um bom dispositivo de diferenciação. Esta aprendizagem cooperativa é amplamente reconhecida, dado o carácter interativo presente nesta prática ser um importante elemento promotor da aquisição de conhecimentos através da ajuda ativa e apoio entre pares.

As tarefas de treino fora das aulas e o incentivo aos alunos que apresentam mais dificuldades em participar nas atividades letivas foram, ainda, práticas que professores e aluno referiram no auxílio à gestão dos discentes com perfis de desempenho diferenciado.

A nossa investigação permitiu também concluir que o ambiente favorável às aprendizagens decorre do equilíbrio das interações entre alunos e entre estes e o professor com os momentos silenciosos, justificados pelos intervenientes aquando a exposição da matéria por parte do professor. Neste ambiente é valorizada uma vez mais a componente afetiva que pauta a relação professor-aluno.

Quanto à forma como os professores gerem as situações de conflitos, contacta-se que o diálogo é a via preferencial dos intervenientes educativos inquiridos. De facto, sendo a escola um espaço recheado das mais diversas relações interpessoais, torna-se essencial fazer uma gestão eficaz de conflitos assente no diálogo, na procura de acordos, na exploração de objectivos comuns, ou seja, procurar uma “solução construtiva de conflitos” (Cunha, 2008, p. 269). Esta solução passa pelo desencadeamento de dinâmicas de trabalho colaborativo não só entre alunos mas também entre professores, que através da criação de equipas educativas (Formosinho & Machado, 2008, 2009a) podem refletir em conjunto e procurar resoluções eficazes para mediar as situações de conflito.

No que concerne à relação pedagógica favorável às aprendizagens, o nosso estudo sublinha, uma vez mais, que a componente emocional atribuída à

relação professor-aluno é determinante no processo ensino-aprendizagem. Esta dimensão socioafetiva surge como um dos principais elementos que permite catalizar e desencadear os índices de motivação e aprendizagem dos alunos.

Por fim, e após a análise das práticas pedagógicas conducentes ao sucesso escolar, importa assinalar as características do professor eficaz. Na verdade, não é tarefa fácil definir, de forma objetiva, o conceito de bom professor, contudo a nossa investigação possibilitou-nos identificar algumas directrizes que, na auto-percepção dos intervenientes, permitem conhecer características dos professores que são desencadeadoras dos índices de motivação dos alunos e da sua predisposição para as aprendizagens.

Desta forma, e em jeito de síntese, podemos afirmar que são valorizadas características pessoais e habilidades profissionais do professor eficaz:

- Características pessoais: ser tolerante, assertivo, simpático, rigoroso, emocional, justo, divertido, preocupado com os alunos e humilde.
- Habilidades profissionais: ter conhecimentos específicos, expor a matéria de forma clara e compreensível, esclarecer as dúvidas dos alunos, trabalhar colaborativamente, gostar da profissão, valer-se de estratégias de motivação, contextualizar o ensino e utilizar estratégias de diversificação.

Constituem estratégias de motivação: o uso de meios e ferramentas audiovisuais, o recurso a atividades que envolvam ativamente os alunos, o recurso a momentos de carácter lúdico, a contextualização dos saberes partindo das vivências dos alunos, a valorização das capacidades dos alunos, a promoção de uma relação professor-aluno assente numa dimensão socioafetiva.

A diversificação das estratégias de ensino inclui: o apoio individualizado, a criação de grupos de necessidades, as tutorias de pares, a reestruturação das tarefas propostas, a repetição da matéria, as tarefas de treino fora das aulas, o incentivo à participação dos alunos com mais dificuldades.

Podemos dizer que o professor faz a contextualização do ensino quando relaciona a matéria com a realidade do aluno, sistematiza o conhecimento, reorienta as estratégias em função das reações dos alunos, expõe a matéria acompanhada de diálogo, promove trabalhos em grupo e experiências, faculta

a apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos, utiliza diferentes recursos didáticos.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1991). Dimensões de Formação. In J. Tavares (ed.) *Formação Contínua de Professores: Realidade e Perspetivas*. Universidade de Aveiro, págs. 69-77.
- Alarcão, I. (org) (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, C. (2010). *Processo Ensino-Aprendizagem: características do professor eficaz*. Millenium, 39, pp.55 – 71.
- Allan, S. e Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Alves, J. M. (1992). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Porto Edições ASA.
- Alves, J. M. (2012). O Projeto Fénix e a Progressiva Transformação da Gramática Escolar. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projeto Fénix – As Artes do Voo e as Ciências da Navegação*. (pp. 83-120). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2013). Considerações finais. In J. M. Alves, (coord.). *Memórias de Professores – Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação*. (pp. 183-189). Porto: FEP/CEDH/UCP.
- Alves J., Palmeirão, C., Trigo L. R. & Cabral I. (2014). A aprendizagem em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a visão dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Vol. 14, pp.173-208.

- Antunes, J. & Veiga, F.H. (2004). Aspetos motivacionais dos Alunos e do Ambiente da aula: Variáveis do contexto escolar. Comunicação apresentada nas II Jornadas de Psicologia do Instituto Piaget, Almada: Campus Universitário, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, 6 e 7 Maio de 2004.
- Azevedo, J. (2010). O Projeto Fénix e as condições de sucesso. In J. Azevedo & J. M. Alves (Org.), *Projeto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. (pp. 13-29). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. (2012). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, pp. 3-6.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de 'perfis de território'. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, Porto, pp. 43-75.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, *O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia*. (pp. 63 - 94). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2003). Fatores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In: D. Rodrigues (org). *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, conceções e políticas, Lisboa, *Análise Social*, vol. XXV, pp. 715-733.

- Bettencourt, A. (1999). *Percursos da educação após o 25 de Abril*. Noesis, (27-29, 49).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite & A. Lopes (Org). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. (pp. 13-50). Porto: Edições Asa, 2007.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bressoux, P. (1994). *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, Revue Française de Pédagogie*, 98, pp. 91-137.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986). *Teacher Behavior and Student Achievement. Handbook of Research on Teaching*. Nova Iorque: Mc Millan.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia de escola. In A. Nóvoa (Coord.); *As organizações escolares em análise*. (pp 121-140). Lisboa. Publicações D. Quixote.
- Brutus, S., Aguinis, H., & Wassmer, U. (2013). Self-Reported Limitations and Future Directions in Scholarly Reports Analysis and Recommendations. *Journal of Management*, 39 (1), 48-75.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Canário, R.; Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social: para uma análise crítica da política*. Lisboa: EDUCA.

- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, V. 22, nº 01, pp. 47-78.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des colleges. Sociologie de léffet établissement*. Presses Universitaires de France. Paris.
- Cunha, P. (2008). A diversidade de práticas na relação entre género, conflito e negociação. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto. ISSN 1646-0502. 5, pp. 266-279.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2012). Educação Compensatória – da origem aos nossos dias: discussão conceptual. In J. T Lopes, (Org.). *Escolas Singulares. Estudos Locais Comparativos*. (pp.13-27). Porto, Afrontamento.
- Fonseca, A. M. (2005). Aspetos psicológicos da “passagem à reforma”. Um estudo qualitativo com reformados portugueses. In C. Paúl e A. M Fonseca (Coord.). *Envelhecer em Portugal. Psicologia, saúde e prestação de cuidados*. (pp.45-73). Lisboa: Climepsi Editores.
- Formosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. *Revista O Ensino* 7-10, pp. 101-107.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In O insucesso escolar em questão. *Cadernos de análise social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.

- Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In CRSE, Medidas que promovam o Sucesso Educativo. (pp. 105-136). Lisboa: GEP/ME.
- Formosinho, J. (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86.
- Formosinho, J. *et al.* (1999). *Comunidades educativas – Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (2000). Autonomia, projeto e liderança. In I. F. Ferreira, J. Formosinho & J. Machado. *Políticas educativas e autonomia das Escolas*. (p. 117-138). Porto. Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009a). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009b). Os professores e a diferenciação docente. Da especialização de funções à avaliação de desempenho. *Elo - revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães*, pp. 307-324.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. (2009). Conceções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. (pp. 19-36). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.; Oliveira-Formosinho, J. e Machado, J. (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. (pp. 11-24). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2011). Escola, Igualdade e Autonomia. *Elo - revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães*, pp. 15-25.
- Formosinho, J.; Machado, J.; Mesquita E. (2012). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro*, pp.1-11.
- Formosinho, J.; Machado, J.; Mesquita E. (2014). *Luzes e Sombras da Formação Contínua. Entre a Conformação e a Transformação*. Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2014). Cultura Participativa e Formação de Professores. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Luzes e Sombras da Formação Contínua. Entre a conformação e a transformação*. (pp.13-25).Edições Pedagogo.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garrán, N. R. (2004). El Clima Escolar. Revista Digital. *Investigación y Educación* 3(7).
- Grácio, S. (1986). *A política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Guimarães, E. R. & Pacheco, J. A. (2011). Diferenciação curricular: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Instituto Politécnico da Guarda*, pp.207-213
- Guimarães, E. R., & Pacheco, J. A. (2012). Projeto educativo TEIP. Um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, pp. 65-88.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- IRIS (2009). Clima de sala de aula em ambientes inclusivos: IRIS. Disponível em: http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_Clima_Sala_de_Aula_WD_PT.pdf [Consultado em 17/12/2013].
- Jesus, S. N. (1997). *Influência do professor sobre os alunos*. Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.
- Kaplan.C., et al. (2009). *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Laderrière, P. (1996). A Investigação Sobre a Escola: Perspetiva Comparada. In J. Barroso (org.), *O Estudo da Escola*. (pp. 41-60). Porto, Porto Editora.
- Lessard-Hébert, et al. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa Instituto Piaget.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola. – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, J. e Silva, S. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. T. (Org.). (2012). *Escolas Singulares. Estudos Locais Comparativos*. Porto, Afrontamento.
- Machado, J. (2010). Escola, Igualdades e Diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, nº1, pp.39-44.

- Machado, J. (2011). Prefácio, in E. Mesquita, *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, pp. 29-43.
- Machado, J. (2014). Cultura Participativa e Formação de Professores. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Luzes e Sombras da Formação Contínua. Entre a conformação e a transformação*. (pp.27-38).Edições Pedagogo.
- Marzano, R. J., (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Melo, M. B. P. (2011). Contributos para a compreensão do «Efeito Professor TEIP»: proposta de um programa de pesquisa. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, (XXI), pp. 159-169.
- Morrison, A. & McIntyre, O. (1997). *Os professores e o ensino*. Rio de Janeiro: Imago.
- Nóvoa, A. (Org.). (1995). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 2ª. ed.
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa Educa.
- OCDE (2005). OECD Annual Report 2005. Disponível em:
www.oecd.org/newsroom/34711139.pdf [Consultado em 1/12/2013].
- OCDE (2009). Education at a Glance 2009. Disponível em:
www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43636332.pdf [Consultado em 15/2/2014].

OCDE (2015). Perspetivas da Política da Educação 2015. Disponível em:
www.oecd-ilibrary.org/sites/...pt/index.html [Consultado em 27/4/2015].

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Refletir e Investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, pp. 29-42.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Editora: Porto Editora.

Pacheco, J. (2008) (Org). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Ph. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar. Convite à Viagem*. Porto Alegre, ArtMed Editora.

Perrenoud, Ph. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pires, E. L., Fernandes, A S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições ASA.

Relatório TEIP 2010/2011. Disponível em:
http://area.dgisd.min-edu.pt/download/REL_TEIP_2010_11.pdf
[Consultado em 12/11/2014].

Ribeiro, A. (1991). Relação Educativa. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. (pp.133-159). Lisboa: Universidade Aberta.

- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas atuais. In M. C. Roldão & R. Marques (Orgs.), *Inovação, Currículo e Formação*. (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores in Dossier: *Trabalho colaborativo dos professores*, Revista Noesis. nº71, pp. 24-29.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2012). Currículo, formação e trabalho docente. In Luciola L.C.P. Santos & André M. P. Favacho (Orgs), *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*. (pp. 65 – 79). Curitiba, Brasil: Editora CRV.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sacristán, G & Gómez P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades sociais e escolares. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 59, pp. 75-106.

- Sebastião, J. & Correia, S. V. (s/d). *A democratização do ensino em Portugal*. Santarém: Escola Superior de Educação (policopiado).
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professional think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Education the reflective practitioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.
- Veríssimo L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a Escola – sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. (pp. 73-90). Porto. Universidade Católica Portuguesa.
- Vieira, R. e Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa. Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Zeichener, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, EDUCA.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro (Consagra normativamente a autonomia aos estabelecimentos de ensino).

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Despacho normativo n.º 119/ME/88, de 15 de julho (Define os requisitos para classificação de uma escola de intervenção prioritária).

Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de agosto (Refere a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar).

Despacho normativo n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho (Consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária).

Despacho normativo n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho (TEIP 1).

Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro (TEIP 2).

Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro de 2012 (TEIP 3).

Lei n.º 5/73 de 25 de julho de 1973 (Reforma “Veiga Simão”).

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986 (Lei das Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009 (Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar).